/chlgom

المناوى العمالية

تألیف چوری دیوی



ترجنة: عيرالفناع السيدهال مرجعة: دكتوراً حمد فؤادا لأهواني

الدارالصرن للأأليف والترجية

المبارئ الأطلافية في النربية

تألیف چون دبوی

مراجد الدكتورا محرفوا ذالأهوا بي

رجه عبد لفناح استبدهمال

المقتش بوزارة التربية والتعليم



كالمنالنجشم

لعله من حسن الحظ أن يكون الكتاب الذى نريد تقديمه لقسراء العربية من تأليف الفيلسوف ، المربى ، العالم الأمريكى جون ديوى . وديوى ، فوق أنه أشهر من أن يتعترّف ، فلا يليق بمفكر "ن يعتقد أنه يستطيع أن يقدمه لقرائه فى صفحة ، أو فى كلمة عابرة .

غير أن خلاصة ما يمكن أن يقال ان ديوى هو احدى دعمت الفكر الحديث لا فى أمريكا وحدها ، بل فى العالم أجمع . وأبسط دليل على ذلك أن له فى كل بلد من بلدان العالم الحديث مدرسة أو مدارس تنهل من فكره ، وتقتفى أثره ، اما بالنقل عن مؤلفاته مباشرة ، و ما بترجمتها . وقد حظيت المكتبة العربية — حتى الآن — بترجمة أكثر من كتاب لهذا المفكر العظيم .

فاذا كنا اليوم ، نقدم بعض انتاجه مترجما الى العربية ، فقد اخترنا لونا آخر غير الذى ترجم له . انه هنا يعانج الدور الذى تلعبه الأخلاق في ميدان التربية ، وليست هذه هى كتابات ديوى الوحيدة عن الأخلاق في ميدان التربية ، وليست هذه هى كتابا ضخماألفه بالاشتراك مع طفتس بل ان له — على حد علمنا — كتابا ضخماألفه بالاشتراك مع طفتس Tufts تحت عنوان : الأخلاق واذا كان هذا الكنب يعالج الأخلاق من الناحية النظرية ، فان ما نقوم بنشره اليوم انما هو التطبيق العملى للنظرية الأخلاقية في الميدان التربوى ، كما يراه ديوى التطبيق العملى للنظرية الأخلاقية في الميدان التربوى ، كما يراه ديوى نفسه . ولما كان هذا العمل في حد ذاته يعتبر خطوة ثورية جديدة في ميدان التربية ، فقد قد الأستاذ فندلاى Findlay بجمع ما يتعلق ميدان التربية ، فقد قد الأستاذ فندلاى Findlay بجمع ما يتعلق

بهذا الغزو الفكرى الجديد ، ونشر له ثلاثة بحوث تحت عنوان : « بحوث تربوية » ، وان كان هذا العنوان لا يبرز فى وضوح المعنى الذى أشرنا اليه . الا أن عناوين البحوث نفسها تنعننى عن كل دليل ، فالأول عنوانه : المبادىء الأخلاقية أساس للتربية ، والثانى : الإهتماء وعلاقته بتدريب الارادة ، والثالث : علم النفس وانتطبيق الاجتماعى .

وقد بلغت العناية بالبحث الأول — الذي يعتبر محور الشورة التربوية عند جون ديوى — حدا كبيرا لدرجة أنك تراه منشورا وحده في كتاب خاص . ومما هو جدير بالذكر أنه قد ترجم — لأهميته المشار اليها — الى عدة لغات ، منها البوهيمية ، والصينية ، والسويدية .

لذلك ، فانه من حق الثقافة العربية ، والقارىء العربى ، والمكتبة العربية — بعد أن ترجم لديوى بعض كتبه — أن تحظى بالاتصال مباشرة بجانب هام خطير من تفكيره ألا وهو : نظريته فى الاخلاق وعلاقتها بالتربية ، الأمر الذى يعتبر بحق ثورة ديوى فى هذا المجال . وفيما يختص بدراسة قيمة هذه الثورة ، ومتارنتها بما سبقها من ثورات تربوية أخرى ، كتلك التى قام بها هربارت فى ألمانيا ، فان الأستاذ فندلاى قد كفانا مئونة الكلام فى هذا الباب بمقدمته العبقرية الفذة التى قدم بها ديوى للقارىء فى انجلترا . لذلك سيكون من نافلة القول أن تتحدث ، هنا ، عن أهمية هذا الكتاب .

وختاما ، فكل ما نرجوه أن نكون قد وفقنا فى ترجمة النص من الانجليزية الى العربية . وقد حاولنا جهدنا أن نحافظ عليه فى جملته ، وعبارته ، وأسلوبه ، حتى يشعر القارىء بأنه مع المؤلف لا مع المترجم .

عبد الفتاح السيد هلال المفتش بوزارة التربية والتعليم

مقب امنه طبعت انجا ترا بقام البردنسورج ج.فندلای

يظهر هذا الكتاب محققا للأمل الذي نشدناه بموافاة المدرسين في انجلترا بمزيد من كتابات ديوى .

ولقد قمنا وفاء منا بهذا الغرض ، باختيار بحوث ثلاثة تتعرض للأسس النظرية ، في الأخلاق وعلم النفس ، تدعيما للمبادىء التربوية في المجلد الأول . ثما الأولان منها ، وهما عن المبادىء الأخلاقية وعن الاهتمام فقد قدما الى الجمعية الوطنية للدراسات العلمية في التربية ، وقد طبع كل منهما على حدة ثم أعيد طبعهما مرة أخرى .

وأما البحث الثالث ، وهو أقصر قليلا من سابقيه ، فيبدو أن له أثرا خاصا فى الحالة الراهنة بكل من انجلترا واسكتلندة ، فيما يمس تدريب المدرسين والخدمات التى يمكن — أو لا يمكن — لعالم النفس أن يقدمها لكليات التربية أو معاهدها .

وتغوص هذه البحوث الى عمق أبعد غورا فى الأسس التى يقيم عليها المدرس الواعى نظامه الفكرى عن المدرسة وعن الطفل ، هذا بالاضافة الى أنها كمجرد أمثلة للعرض فانها تستحق القراءة وامعان النظر ، حيث أنها تقدم ولو بمحض الصدفة ، سلسلة من التعاريف التى سيفيد منها دارس التربية ، سواء فى ذلك أكان من الذين يقبلون فلسفة

ديوى و كان من الذين يرفضونها . أما عن البحث الأول فانه يعرض لنا بطريقة بارعة مشكلة أصبحت أشهر موضوعات المناقشة فيما بيننا منذ عد ١٩٠٦ ؛ وأعنى بها مشكلة : التعليم الأخلاقي .

ومع ذلك فان هذه البحوث تستطيع أن تقدم لنا خدمة أكثر أهمية مما سبق . لأنها اذ كتبت أساسا بغية مساعدة المدرسين على تكوين حكم أصوب على المجادلات التي كانت منذ عشر سنوات ، تتسبب في بلبلة أذهان الكثيرين في أمريكا اثر الحماسة الشديدة التي استقبلت به آنذاك الحركة الهربارتية .

فكل واحد من أولئك الذين تابعوا تاريخ النظرية التربوية الحديثة فى أوربا يعرف شيئا عن الأثر العجيب الذي انتشر على يد تلاميذ هربارت ، خاصة تحت القيادة النشيطة التي تزعمها الدكتور راين Rein بجامعة سنيا Jena . أما في انجلت ! . كم كان الحال في الولايات المتحمدة ، فان دراسة التربية الهربارتية كان يعد ضرب من الوحى . ففي سنة ١٨٩٠ كان يندر أن يعرف أى انجليزى شيئه عن وجود هربارت نفســه ، أما في سنة ١٨٩٦ فقد كان الجميع تقريبا في معاهد التربية يتحدثون عن ألوان التربية الجديدة ، بل ويدرسونها . ولم يحدث أن شهدت حلقات الدراسة مثل هذا الهرج في أوساط معاهد التربية ! والآن ، يشاهد تفس النطور المفاجيء ولكن بحماس أشد توقدا ، حيث أن المدرسين الأمريكان كانوا أكثر استعدادا لاستقبال أي مذهب جديد . فقد كان ، في مقابل كل انجليزي مثلي له مزية العمــل مع راين في يينا ، ثلاثة أو أربعــــة من تصميماً على التبشير بالانجيل الجديد في كل مكان.

هذا هو الموقف الذي واجهه ديوي في البحوث التي نقوم الآن باعادة

نشرها . أما البحث الثانى فيعالج بشكل قاطع موضوعا من الموضوعات الرئيسية فى العقيدة الهربارتية ؛ مع القيام بتحليل تفصيلى عميق لطبيعة الاهتمام ، والدقة فى تبيان من أين يجب على فلسفة أكثر حداثة أن تقاسم العقيدة الهربارتية معسكرها .

وربما لم تكن هناك مشكلة يحفل بها المعلم عند قيامه بالتدريس أكثر من تلك الصعوبة التي تدور حول الحاجة الى أن يجعل تعليمه « شائقا » ذلك أن الأهداف الجديدة التي دخلت مدارسنا في السنوات الأخيرة ، والطرق الجديدة في عرض المعرفة ، يدافع عنها كلها دفاعا سطحيا على أساس أنه يجب علينا أن نضمن اهتمام تلاميذنا • فلا عجب أن نبذل بعض المشقة في فحص هذه المشكلة الصعبة التي يبحثها ديوى من جهة استعراض سلسلة كاملة من التصورات النفسائية مثل: _ الاتتباه ، والانفعال ؛ والرغبة ، والارادة • وفي الحقيقة يمكن للدارس أن يستعمل هذا البحث كوسيلة لمراجعة رصيده من الأفكار الحيوية عن العقل . غير أنه ينبغي أن توضع هذه البحوث في مكانها على اعتبار أنها تحدد نقضة تحول هامة في تطور النظرية التربوية • وفي ذلك يقول ديوى (ص ١٣٢) ان « الهربارتية انما هي في جوهرها عبارة عن علم لفس المدرس » ، والملاحظة تستحق بعض الشرح ، ذلك لأنه من الواضح أن بعض الفلسفات الجديدة تجد في نفس المعلم صدى أكثر من غيرها. وليس هذا لمجرد أن هربارت كان هو نفسه معلما ﴿ أو فلتسمح لنا أن نقول عنه انه كان مدرسا) كما كان فيلسوفا ، فلقد بدأ هيجل ، أيضا حياته معلم مدرسة ، ومع ذلك فلن يسلم أحد لا فى ألمانيا ولا فى انجلترا أن الهيجلية كان لها أي تأثير هام على عمل المدرس ، غير أن هربارت قد « أثر » فينا الى حدما ، اذ قد بين لنا أن بضاعتنا ، أى المادة التي يجب

علينا أن نقدمها للأطفال ، ذات قيمة عليا . ثم انه أعطانا (أو بالأحسرى تلامذته) مخططا واضحا ، مفصالا يمكن به ربط الغاية بالوسيلة . كنا أنه في نفس الوقت ساعدنا على هجر نظرية علم النفس القديمة عن « الملكأت » ، التي أكرهنا وقتا طويلا على أن تتغذى منها بسبب ما كنا نعانيه من نقص غذاء أفضل . وأخيرا ، فان هربارت وتلامذته لم يكونوا مجرد فلاسفة ، بل كانوا جادين في انجاز شيء ما ، وفي أن يحاربوا ، اذا اقتضى الأمسر ذلك ، في سبيل قضية اعتقدوا أنها تتضمن تقدم الانسانية : فلقد كانوا رجال أعمال لا أقوال . ان الشيء الذي جذب الكاتب (۱) الحالى الى يينا في عام ۱۸۹۱ هو تلك الأخبار التي كانت تقول بأن راين وحده ، من بين فلاسفة التربية الألمان ، يملك مدرسة توضيحية تقوم فيها هيئة التدريس بابراز عقيدتها عن طريق الأعمال .

والآن ؟ من الواضح بالنسبة لديوى ، أن لدينا مثالا من نفس النوع ، فهو ليس مجرد ناقد لهربارت — حيث أنه فى بعض الاتجاهات يتبع مبادى، هربارت ويستكملها — أكثر مما يبدو لنا كفيلسوف آخر متمايز يهب نفسه خاصة للعمل التربوى ، كما أنه مغاير تمام المغايرة لما يقوم به هربارت، ولكن مع نتيجة مماثلة ، لدرجة أن جيلا جديدا يجد فى مذهب ديوى فى التربية الاجابة التى يحتاج اليها ، ومعها الايمان بالكمال ، والحماسه ، والتلمذة ما يضارع الى أقصى درجة ، كما قيل لى ؛ الاخلاص الذى يمكن أن نشعر به بالنسبة للمرحلة الأولى لمدرسة هربارت .

والآن ، ماذا هناك في انجيل ديوى يبرهن على أنه جد جذاب للمدرس ، وخصوصا بالنسبة للجيل الأصغر سنا ? ان المدرس نفسه لا يمكن ، بكل تأكيد ، أن يعتبر « مهيجا » agitato فليست ثمة حركة ؛ شبيهة بتلك

⁽١) المقصود الأستاذ فندلاي كاتب المقدمة .

التى تعمل فى ألمانيا وفى أمريكا على حساب الجمعيات الهربارتية . ومع ذلك فانه يبدو واضحا أن هناك شيئا يأخذ بالألباب فى هذا المذهب اذا ما نظرنا اليه جملة فى أساسه الأخلاقى وتحليله النفسانى وثمرته العملية . فكما اكتسحت « المذاهب » البستولاتزية عوالفروبلية ، والهربارتية فىمرحلتها الأولى ، فانه يبدو لنا أنه عندنا هنا مذهب ناشىء ، مذهب ستكون له السيادة ويضم اليه أنصارا كان منهم كثيرون لا يدركون ادراك تاما أساسه الفلسفى .

ذلك لأن كلا من هـذه المذاهب لم يشق طريقه بسبب قوة النطقين بلسانه فقط ، بل لأنه يتفق مع العواطف والمثل العليا القائمة بالفعل . لقد كان هربارت ، كما رأينا آنها ؛ مربيا حقا ، ذلك لأنه كمعلم كن مهيرً لمذهب ربط المعلومات ، أما التربية عند ديوى ؛ اذا حق لنا أن نتنبأ . فأشبه أن تتمخض عن التربية الخاصة بالمدرس « المصلح » ؛ ذلك لأننا عنى استعداد لذلك: — ولأننا ، وما أفظع هذا القول ، كلنا براجماتيون دون أن نعرف ! أو ؛ والأولى بنا أن تقول ؛ انه بينما نقف نحن بعردا عن المدارس الفلسفية المتحاربة (بل وأكثر من هذا تواضعا دعنا نعترف بعجزنا عن فهم ميتافيزيقاها) ، وعلى الرغم من أننا قد تتردد في النظر الى أنفسنا على أنها مخلوقات تخضع « للغرض » ، فان على استعداد إذ ننظر الى الطفل عملي أنه براجماتي . ان ديوي يقسول لنا ان الهربارتية « ليست علم نفس الطفل » وهذا صحيح للغاية ؛ كما أن مذهب ديوى في التربية له يعد بصورة قاطعة علم نفس الطفل؛ لأن البراجماتي يستطيع، وهو يدرس ضبيعة - الطفل ، أن يفسرها ، وأن يكشف عنها بنجاح لا يضارع . وهكذ ذ م صحفعنا لغة البراجماتي ؛ فان الهربارتية كانت في زمن أسبق مفيدة لأنه نجحت : ولأنها حققت غايتها ، واليوم نرى أن التأويل البراجماتي لعلم تفس الطفل « ناجحا » ن و أنه يفسر الطفل فعلا ، وأنه يعطينا مفتاحا لسلوكه الظاهر ، كما أنه يعاوننا على توجيه طاقاته .

وسيوجه بعض قرائى سؤالا عن حكمة وضمع عنوان فلسفى لهذه المقالات لأنه من الجدير بالملاحظة أن ديوى نفسه لا يستعمل في أي موضع مصطلح البراجماتية ، فلماذا لا يجب على ذشره أن يحذو حذوه مع السماح للقراء ، اذا شاءوا ، أن يظلوا « براجماتيين دون أن يدروا ؟ » أما دفاعي عن ذلك فأفضل موضع نجده فيه هو "ز نفتش عنه في البحث الثالث في هذا المجلد ، حيث تعرض قضية أكثر فاعلية معونة تر شستغل العملي » على أن يؤسس عمله على مبادىء تحررية ، وألا يعتمد بعد الآن على « ذبذبة بين الخرافة والروتين » لهذا ، فاني أعتقد أنه لا يمكن تقديم خدمة طيبة لطالب التربية ، اذا ضربنا عليه ستارا من الحجب ، وقدمنا اليه عرضا جديدا في التربية ، ثم تركناه بعد ذنك في ظارم اتجاهات أعمق وأوسع تكمن وراءها . وعلى قدر ما يمكن أن استعرض من التأثيرات التي تعيد بناء التربية في يومنا هذا ، فان مصدرها يرجع أكثر ما ترجع الى أفكار تتفق عموما ، سواء أكان ذلك عن وعي أم لا ، بما يعرف باسم البراجماتية . فاذا كان ذلك كذلك ، فلابد أن يعتمد المدرسون عليها ، وأن يستغلوا بمثل هذه القراءات ومثل هذا التفكير ذا نزم الأمر للكشف عن كيفية قيامها .

بعبارة أخرى ، يتكشف لنا نحن المدرسين يوما بعد يومأننا لانستطيع الوصول الى أعماق مهنتنا الا اذا رجعنا الى الفلسفة ، أو بالأحرى ، اذا لم تعكد" اعدادا يجعلنا نفكر لأنفسنا وتبتعد عن الوثوق بما يعرضه علينا

الفلاسفة ، ولقد وجه أخيرا أحد المدرسين المتازين (١) دعوته الى الجمهور الأكبر راجيا أن تستخدم البصيرة الفلسفية فى تنمية حياة أسمى : وانى لغير آسف الآن على ما قام به الأستاذ ديوى من هجر لميدان التربية بغية تكريس نفسه للفلسفة بشكل أكبر ، اذ أنى مقتنع بأنه يعمل أيضا على تحقيق ما سيكون باقى الأثر فى التربية الأمريكية ، طالما كانت آراؤه قائمة على نظرة أكثر عمقا فى التجربة الانسانية .

فاذا ما بدا منا نحن المدرسين ، كلما تقدمت بنا السن ، رغبة أكثر تلهفا للسيطرة على هــذه الأسس ، فإن الفلاسفة بدورهم سيكونون أكثر استعدادا للهبوط الى مستوانا ، ليقدموا لنا يد العون بالارتفاع الى تلك « النظرة الى الواقع المتدرجة في الانساع » ، والى « عادة وضع عقلك جنبا الى جنب مع الحقائق » (١) الأمر الذي قد يبدو لنا أنه الفضيلة الأخيرة والنادرة في مهنة كل خطيئتها المحيرة (وهذا أمر لا مفر منه ؛ لأنه نابع من طبيعة دعوتنا) أن يصبح لدينا اكتفاء ذاتي وأن نكون دجماطميين . فضلا عن ذلك ، فاننا نستطيع ، فقط من خلال مثل هذا التصميم الحماسي بالتفكير في أنفسنا ، أن نفر من تكرار أخطاء أسلافنا ، الذين نقتفي آثارهم اقتفاء أعمى ، فنتبع كل نبي جديد بمجرد ظهوره ثم نهجره ، فالأشــياع موجودون على الدوام ، وواجبنا في الشئون العملية أن نعمل مع شيعتنا ، أما اذا كان لزاما علينا أن نبحث في التربية على أنها علم من العلوم ، فلابد أن نضرب عن التشيع وراء أي مدرسة . وما أختر « المدارس » ، التي يضم كل منها أنصارا من المتحمسين لها ، ولم نعرف عنها شيئا في العشرينيات الأخيرة! لقد عرفنا الفروبليين ، والسلودين Ioydists &

⁽١) أنظر

Eucken: The Life of the Spirit (Williams of Nargate, 1908).

والهربارتيين ، والأويريكيين Eurekists (?) وما هؤلاء الاعدد قليل من الطوائف التي كونت مدارس تتميز على حد سواء فى التحمس نعقيدتها وفى الأفق الضيق لعواطفهم .

ولذا لست في حاجة الى تأكيد من المؤلف لعرض هـذه البحـوث لا على أنها التعبير الصحيح عن « المدرسة » الجديدة ، بل على أنها مادة للتأمل . بل انها من حيث مظهرها العملي أكثر من هذا: فهي اذا ما أضيفت الى بحوث المجلد الأول فانها تزودنا بغرض فعاًل يستطيع أي مدرس ، بالدرجة التي تسمح له بها ظروفه ، أن يجرى عليه الاختبار في ميدان عمله . ومن ناحيتي الشخصية فاني أثق ثقة كبيرة في هذا الفرض لدرجة أننى أقوم ، بمعاونة زملائي ، بمحاولة وضعه الى حد ما موضع الاختبار العملي في مدرستي خاصة فيما يتعلق بتعليم الأطف ال فيما بين السادسة والعاشرة . غير أنه ، لما كان القيام بتقدير النتائج في مجال التربية مهمة شديدة الصعوبة ، فاننا سننتظر طويلا الى أن نُعبَد اعدادا حاسما يمكننا من أن نعلن أن الفرض قد تحقق بنفسه الى نتيجة ما ، ان الدكتور شيلر Schiller يعلن ، حقا ، في زهو المنتصرين أن « العقائد البراجماتية ستصبح بعد عشرين عاما أخرى عامة عمليا » ، ولما كانت عشرون سنة ليست الا فترة قصيرة في تاريخ التربية ، فاننا نستضيع أن ننتظر في ارتياح ألف عام . أما فترة الانتظار فمن الممكن أن تشغل ، في صور مختلفة ، بالمضى في العمل الذي تركه ديو في عند مغادرته شبيكاغو ، أعنى باختبار قيمة النظرية عند ترجمتها الى ميدان العمل ، كما نظفر في الوقت نفسه بالتثبت بآراء أشمل ترتكز عليها النظرية .

وأحد هذه الآراء الكبرى ، يُعد أشملها وأعمقها ، هو ذلك الذي يحلق بنا الى ما وراء المذهب البراجماتي ويكشف من أمر الكاتب أنه

ينتمى الى «أسرة الايمان». ان الفقرات النهائية من البحث الأول يجب أن تمنح الشجاعة والأمل لكل المدرسين الذين يؤمنون بواقعية رسالتهم، مهما يكن شكل الفلسفة التى يعتنقونها. انه: « ايسان بوجود مبادىء أخلاقية — لا على أنها فى الهواء — ولا لمجرد أنها أولية سابقة على التجربة - بل واقعية بالمعنى الذى تعتبر به القوى الأخرى واقعية والتي يصبح بجانبها كل شيء آخر نعناعا وينسونا وكمونا ». وما من والتي يصبح بجانبها كل شيء آخر نعناعا وينسونا وكمونا ». وما من شك في أن هذا ايمان يستطيع أن يدك الجبال ، ولن يكون المدرس الذي يستمسك به ، سواء اعترفت الكنائس بعقيدته أم لم تعترف ، بعيدا البتة عن مملكة السماء ا

لقد أشرت الى ما يبدو أنه بالغ الأهمية بالنسبة للملامح العامة لهــذه البحوث الثلاثة ، فبينما كان المجلد الأول في صلبه دراسة تكوينية ، فان هذه تعالج الموضوع بشكل أوسع مشفوعا بالتحليل ، هذا رغم أن طريقة المعالجة تتطلب دائما الرجوع الى وجهة النظر التكوينية . ومع ذلك ، فهناك وجه آخر لهذه التربية نرى ضرورة تأكيده هنا . فالأستاذ ديوى ، اذا صبح ما لدى من معلومات ، ليس سياسيا ولا اشتراكيا بالمعنى الماكر لهذين الاصطلاحين ؛ غير أن أحدا من الذين يفكرون بعمق حول التربية لا يمكن أن يفشل في ادراك تأثير مؤلف أته في المجتمع ، فدراسات كهذه ليست مجرد جمع ووصف الحقائق الخاصة بالأطفال ، بل انها تقود الدارس الى أن يتساءل أسئلة باحثة عن العالم الذي يجب عليه أن يوجه فيه . ففي انجلترا لم يرتبط حتى الآن واجب المعلم ، وبأى طريقة محددة بالنظريات السياسية أو الاجتماعية ؛ اللهم الا اذَّأ نظرونا الى نظامنا في مدارسنا الالزامية في هـــذا الضــوء . لا مــراء في أن أرنولد أوڤ رجبي Arnold of Rugby قد نشر نظريته في التربية ، وفسرها عن طريق وضعها

موضع التصبيق ، وقد أثرت هذه النظرية تأثيرا عميقا في الحياة الانجليزية في بعض طبقات المجتمع . وعندما يكتب لنا ديوى الآن ليقول لنا عن المدرسة انها « تمثل ، في روحها الخاصة ، حياة اجتماعية خالصـة » ، فان القـراء الانجليز سوف يستعيدون الى أذهانهم التقاليد الارنولدية أو تقاليد « المدرسة الشعبية » كحالة تؤيد رأى ديوى ، بيد أنه بعيدا عن هـذه الحركة ، أي في مجال تربية أعلى ، كان اعترافنا ضئيلا بالنتائج الاجتماعية التي يتضمنها النظام المدرسي ، فلقد اقتصر تفكيرن كقاعدة على بسط منافع المدرسة الى أكبر عدد ممكن من الأفراد ، أو تحريرها من الأجور المدرسية، أو المديرين الكهنوتيين . غير أن الأثر الفعلى للمدرسة قد عولج طوال هذه المدة على أنه فردى في أهدافه وتتاتجه . أما النظرية التي تعرض ههنا ، فهي أساسا ، من نوع آخر . « فهدف العمل المدرسي ومعياره يجب البحث عنه في علاقته الوظيفية بالحياة الاجتماعية » -- ويقتضينا الواجب أن نطبق هذه القضية لا على مصالح الجماعة فقط ، بل عملي المنهج والطريقة .

ان هذا الرأى جديد علينا هنا فى انجلترا — أعنى أنه جديد كنظرية . كان كثير من المدرسين يحسون منذ سنوات عديدة بالحاجة الملحة الى ضرورة الوصول الى تطبيق أفضل ، الا أنه لم يكن عندد أية نظرية بخصوص المناهج ، ولا مبادىء تعود بنا الى النظر الى نفل فى علاقاته الاجتماعية ، منبثقة عن حياة اجتماعية أرقى . غير أنذ إذ فى عصر تواجهنا فيه هذه المشكلات فى مجتمع هو مجتمع الكبر . حيث نضطر فى عالم السياسة والاقتصاد الى وضع المعطيات الاجتماعية — موضع الاعتبار ، ثم ان هناك ، على ما نعتقد ، كثيرون سيسرهم أن يروا أي ضوء يمكن القاؤه على المشاكل المدرسية عن طريق دراسة الأخلاق الاجتماعية .

ولو كان صحيحا بعض الصحة وصف طبيعة الطفل على أنه « قد ولد مزودا برغبة طبيعية فى أن يمنح ، وأن يعمل ، أى بعبارة أخرى فى أن يقدم خدمات » ، فكم يكون الهجوم على المذرسة ثقيلا عند احتضان أى « رد فعل ضد روح الجماعة » .

ولقد خاطرت بالقيام ببعض تغييرات بسيطة فى بعض العبارات هنا وهناك ، ومن حين لآخر لاصلاح عبارة اعتقدت أنها صعبة . وفيما عدا هذه الاستثناءات فاقا نقوم بطبع هذه البحوث كما ظهرت فى صورتها الأصلية من مطبعة جامعة شيكاغو .

وانى لمدين لزميلى المستر ستوكتون C.E. Stockton لتطوعه بقراءة النص وباعداد الفهرست .

چ. چ. فندلاي

المبادئ الأخلاقيت فر أساس للنربسية

١

ملخص:

١ — الأخلاق المدرسية وجه واحد فقط من وجيوه النظرية الأخلاقية العيامة ، ويجب علينا معالجتها تحت عنوانين اثنين: (١) الجانب الاجتماعي ، (٢) الجانب الفردي أو النفساني . انهما جانبان من جوانب السلوك ، وان كانا يندمجان في أي موقف محسوس . ايضاح لهذين الوجهين من الحياة العملية .

٢ — من الممكن تطبيق هذا الوضع على الأخلاق فى المدرسة. فالقيم الاجتماعية فى الخبرة المدرسية تنسع لأكثر من مجرد التدريب على المواطنية ، فهى تمتد الى كل ميادين النشاط اجتماعى الذى سيمارسه الطفل فيما بعد ، بما يتضمنه ذلك من طاعة وقيادة فى الجماعة الديموقراطية الحديثة (أعنى فى جماعة متغيرة) .

ومن ثم فلن يكون فى وسعنا أن نقبل قضايا صدورية عن الهدف الأخلاقى فى التربية: وكل ما تمدنا به هذه القضايا انما هو مقولة جدباء من الملكات العقلية. يجب انزال المثل الأخلاقية الى الأرض ، وتفسيرها بواقع أعمال التلاميذ فى المدرسة ،

٣ - يجب اذن أن تكون حياة الجماعة المدرسية حياة حقيقية لا تمرينات لحياة مستقبلة . واهمال مثل هذا المطلب يخلق (١) حالة

مرضية حيث يتجه اتتباه المدرس الى تقويم الأخطاء ، (٢) نوعا من الشكلية تقيمها الأخلاق المدرسية التى تخلق من حيث هى كذلك .

٤ — ان مطالب هذه الجماعة (المنهج وطرق التدريس) تحتاج كذلك الى أن تتشرب الواقع ، أن تتشرب الهدف الاجتماعى . أما فيما يختص أولا بالطرق : فينبغى ألا تكون اللغة مجرد وسيلة شكلية ، بل يجب استخدامها فى الاستعمال الراهن ، كما ينبغى أن يجد فيها كل تلميذ وسيلته الخاصة للتعبير . وقد يمكن أن تبحث موضوعات الدراسة ، لا من حيث علاقتها الجوهرية بالخبرة الراهنة ، بل من حيث علاقتها بالمثيرات الخارجية : كالشوق أو الخوف ، أو من حيث الدوافع اللااجتماعية للمنافسة . أما المبدأ المضاد فيؤدى الى التعاون وتبادل الخدمات .

ه — وفيما عدا هذا المبدأ الاجتماعي الأساسي لن نجد معيارا للقيم التربوية. وليس هناك حدود يقف عندها كل من الشكل أو الفن الصناعي اللهم الا كضرورة وتابع « للمضمون » ، أي للتجربة الواعية للانسان . توضيح ذلك من علم الجغرافيا .

ایضاح آکثر من ذلك - معنى التاریخ بالنسبة للطفل . ان
الماضى غالبا ما یعرض مناظر آکثر بساطة ، ولكن یجب ربطها بالحاضر .

ان الدراسات التي تهتم بـ « الشكل » تقاسى دائما من النقص
ف عنصر الاثارة والتحريك ، توضيح ذلك من العلوم الرياضية .

٨ — ما علاقة هذه المطالب اذن بالأخلاق ? انها علاقة ، ما داست هذه المطالب ، أو هذه الطرق ، وهذه الحياة الجماعية فى المدرسة ، تزودنا بمادة اجتماعية وبمواقف شبيهة بتلك التي سوف تنتظره فى مجتمع الرجال الأكبر الذي ستقوده اليه .

٩ – الأخلاق كمسألة فردية : (١) ان دراسة الطفل تكشف لنا عن

مصدر السلوك فى الغرائز والدوافع ، (٢) وأن حياة الفرد يجب أن تفحص لنرى مبلغ ما يصل اليه السلوك الانسانى فى كل من عهدى الطفولة والرجولة.

10 — ثلاثة ملامح بارزة للختاق الحسن وهى: (١) القوة ، ثال الصفات (٢) الادراك السليم ، (٣) سرعة التأثر واللباقة ؛ ثال الصفات النزوعية ، والفكرية ، والعاطفية للنفس تساهم جميعها فى تكميل الخلق . ١١ — دعنا ، اذن ، نحكم على العمل المدرسي على أساس هذا المعيار الأخلاقي: (أ) مجرد الكف عن العمل لا قيمة له . (ب) ان الادراك السليم والحكم السديد يمكن التدريب عليهما فقط أثناء البحث الفعل . (ج) أما العاطفة فمن الممكن ، ثن تجد تدريبها فقط فى المواقف الاجتماعية المناسبة وفى المادة الجمالية .

١٢ - خاتمة . حاجتنا الى ايمان صادق بحقيقة المبادىء الأخلاقية التى ندرسها .

من الواضح غاية الوضوح أنه لا يمكن أن يكون هناك صنفان من المبادى و الأخلاقية ، أو ان شئت فقل صورتين للنظرية الأخلاقية ، تختص احداهما بالحياة في المدرسة ، والأخرى بالحياة خارجها . وبما أن السلوك وحدة لا تتجزأ ، فلابد أن تكون مبدئه وحدة كذنت ، ويبدو لى أن تواتر الميل الى مناقشة موضوع الأخلاق المدرسية ، على اعتبار أن المدرسة نظام قائم بذاته ، وأنه من الممكن دراسة الأخلاق فيها دون الرجوع الى المبادى واحدة ، والذى يختلف باختلاف الظروف انما هو النقاط الخاصة بالاتصال والتطبيق . لذلك لن أقوم بأى دفاع عما سأبدأ النقاط الخاصة بالاتصال والتطبيق . لذلك لن أقوم بأى دفاع عما سأبدأ به من قضايا يبدو لى أنها كلية من حيث صحتها ومن حيث مجالها ، ثم النظر به من قضايا يبدو لى أنها كلية من حيث صحتها ومن حيث مجالها ، ثم النظر

فيما بعد الى العمل الأخلاقى فى المدرسة كأنه حالة خاصة لهذه المبادىء العامة . ولعلى أستميحكم عذرا عندما أضيف أيضا الى ما سبق أن حدود المكان تمنع الكثير من الاسهاب والوصف ، وأنه طالما كانت العناية بالشكل هى موضع الاعتبار ، فان المادة ستعرض عليكم آنئذ بصورة دجماطية الى حد ما . ومع ذلك أرجو ألا تكون هذه الصورة دجماطية فى روحها ، اذ فى نظرى أن كل المبادىء التى قررت قابلة للتبرير العلمى البحت .

لكل نظرية أخلاقية وجهان ، فهي تحتاج الى اعتبارها من وجهتي نظر مختلفتين ، والى أن تقرر في صورتين مختلفتين من المصطلحات : ألا وهما المصطلحات الاجتماعية والمصطلحات النفسية . ومع ذلك ، فنحن لا نقيم بينهما ، هنا ، تقسيما ، ولكن نقيم ببساطة تمييزا . ولما كانت الأخــلاق النفسية لا تحيط بكل أجزاء هذا المجال ، كنا في أشد الحاجة الى الأخلاق الاجتماعية لنطوى بها تلك الأرض التي تركت دون أن تمس ، ان كلتيهما تضم بين دفتيها مجال السلوك جميعه . وليس معنى التمييز السابق ذكره أن ثمة اتفاقا ، أو امتزاجا بينهما ، كما لو كانت وجهة النظر النفسية قد أصابها ضعف في نقطة ما ، فاحتاج الأمر الى وجهة النظر الاجتماعية لاستكمال النقص. فكل نظر نفسى أو اجتماعي يعتبر كاملا ومتناسقا في ذاته ، طالما كان غرض كل منهما بالذات أو مقصده هو موضع الاعتبار . غير أن السلوك له من طبيعته ما يجعلنا في حاجة الى أن نفسره تفسيرا دقيقا من وجهتين من النظر . أما كيف يحدث مثل هذا التمييز فقد يمكن أن نخمنه تخمينا حين تتذكر أن الفرد والمجتمع لا يناقض أحدهما الآخر ، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر . فالمجتمع مجتمع أفراد والفرد دائما هو فرد اجتماعي ، اذ لاوجود له بنفسه . فهو يعيش في المجتمع ، وللمجتمع ، وبالمجتمع ، وهذا بالضبط أمر المجتمع الذي لا وجود نه الا في داخل الأفراد

الذين يكونونه . بيد أننا نستطيع أن نفسر عملية واحدة وبالذات (عنى الذين يكونونه . بيد أننا نستطيع أن نفسر عملية واحدة وبهة النظر الخاصة بتأثيرها في المجتمع ككل ، واما من ناحية علاقتها بفرد معين هو موضوع البحث . أما الشرح الأخير فسيكون شرحا نفسانيا ، وأما الأول فسيكون اجتماعيا بما فيه من مدلولات ومصطلحات .

فلو كان الخلاف ، بعدئذ ، مجرد خلاف على وجهة النظر ، لأصبحنا أولا في حاجة الى الكشف عما يحدد هاتين الوجهتين من النظر فان سأل سائل وما وجه ضرورتهما قلنا لأن السلوك نفسه له وجهان . فالسلوك ، من ناحية ، صورة من صور النشاط . انه طريقة للعمل . انه شيء ما يقوم به شخص ما . فليس هناك أي نوع من السلوك دون أن يكون له فاعل . فالسلوك ، من وجهة النظر هذه ، عبارة عن عملية لها شــكلها الخاص أو طريقتها الخاصة ، ولها ، كما كانت فيما سبق ، آليتها المتحركة الخاصة بها . بمعنى أنه شيء ما يعمله الفاعل بطريقة معينة ؛ شيء يعتبر من انتاج الفاعل نفسه ، شيء يحدث في نفس الوقت بعض التغيرات في الفاعل المذكور كفاعل له و صانع . والآن ، عندما نتساءل كيف يأخذ السلوك مجراه ، وأي نوع من أنواع « العمل » هو ؛ أعنى ؛ عندما تبحثه من ناحية علاقته بالفاعل الذي يصدر عنه ، والذي تتبدل قواه بمقتضاه ، فان بحثنا يكون بالضرورة بحثا نفسانيا . وهكذا نرى أن علم النفس يحدد لنا « كيفية » السلوك ، أي الطريق الذي يأخذ فيه السلوك مجراه . أما أن نضع في الاعتبار مثل هذه الوجهة من النظر فأمر ضروري لأن من الواضح أن التغيرات التي تطرأ على النتائج أو الثمرات يجب أن تتدفق من التغيرات الحادثة في الفاعل أو العامل. ذلك أنه اذا أردنا الحصول على أنواع شتى

من الأشياء المختلفة الصنع ، فعلينا أن نبدأ باحداث تغييرات في الآلات التي تنتجها .

وأملى ألا يساء فهم كلمة « الآلات machinery بأن تؤخف حرفيا على معناها الميت والميكانيكى . ان كل ما تقصده هنا هو أن تقوم طريقة عمل الفاعل الفرد بضبط الانتاج ، أو بضبط ما يقوم هو بفعله ، كما تقوم بالضبط آلة أعمال خاصة بمراقبة الانتاج فى ذلك الاتجاه ، فكل فاعل فرد له بينئية معينة ، وله طرق معينة فى اجراء العمل . هذا هو ببساطة هو ما نعنيه من الدلالة على لفظ الآلات .

غير أن دراستنا للسلوك لا تقف بنا عند الاجابة عن سؤالنا: كيف يتم السلوك ? بل لابد لها أن تشتمل أيضا الاجابة عن سؤال آخر هو: ما هو السلوك ? فكما أن هناك شيء قد فتعل ، هناك أيضا الطريقة التي أنجز بها هذا الفعل . هناك أهداف ، وثمرات ، وتتائج ، كما أن هناك طرقا ووسائل وعمليات . فاذا ما نظرنا الآن الي السلوك من وجهة النظر هذه (أعني ، من ناحية ما يتعلق بعملية انجازه الحالية ، أو بمضمونه ، أو بقيمته الملموسة) فان ذلك معناه أنسا ننظر اليه من وجهة النظر الاجتماعية النظر الذي يشغله ، وليس بساطة من ناحية علاقته بالشخص الذي يفعله ، بل من ناحية علاقته بالموقف الحيوي جميعه الذي يدخل فيه .

ان النظرة النفسانية للسلوك عليها اذن أن تجيب على مسكلة الفاعلية ، أى على مشكلة كيف يعمل الفرد ، أما النظرة الاجتماعية فعليها أن تعالج لنا ماذا يفعل الفرد وماذا يحتاج أن يفعله ، من زاوية وجهة نظر عضويته فى كل أكبر منه .

وربما أمكننا ايضاح ذلك بالرجوع الى الحياة العملية . مثال ذلك :

رجل يبدأ أعماله بانتاج أقمشة قطنية . الآن ، نستطيع أن ننظر الى حرفته هذه التي يقوم بها من زاويتين . فالفرد الذي يقوم بانتاج الأقمشة لا يخلق الحاجة اليها . المجتمع هو الذي يحتاج الى الأقمشة ، ولذلك فانه يهيىء للفرد غرضا أو هدفا. انه في حاجة الى كمية معينة من الأقمشة ، ومن أقمشة معينة متفاوتة الأنواع والنماذج . انه هذا الموقف الخارج عن مجرد عمليات منتج الأقمشة ، هو الذي يحدد معنى وقيمة ما يصنعه المنتج . فاذا لم يكن عمله تحقيقا لهذه الحاجات والمطالب الاجتماعية ، فان حرفة صانع الأقمشة ستكون مجرد حرفة شكلية.وآنئذ لن يكون ثمة فرق بين عمله هذا وبين ذهابه الى الصحراء ليقيم أكواما من الرمال ثم يعود لهدمها مرة أخرى . غير أنه من ناحية أخرى ، لابد من مواجهة احتياجات المجتمع ، وتحقيق أهدافه ، وذلك عن طريق نشاط فرد معين أو مجموعة معينة من الأفراد . ولن تشبع الحاجات أبدا حتى ينهض أحد الأفراد فيأخذ على عاتقه كشأن من شئونه الخاصة سد هذه الحاجات . ومن ثم " ، يمكننا أن ننظر الى صناعة الأقمشة القطنية ، ليس فقط من ناحية المركز الذي تشغله في المحيط الاجتماعي الأكبر ، بل أيضًا كطريقة للعمل ، ومع أنها في بساطة مجرد طريقة ، الا أنها كاملة في ذاتها . وبعد أن يحدد صاحب المصنع الأهداف التي يجب عليه أن يواجهها (أي أنواع وكميات الأقمشة التي يحتاج الي انتاجها) عليه أن يتجه الى العمل ليبحث عن أرخص وأفضل طرق لانتاجها ، وفي طرق توصيلها الى السوق . أي أن عليه أن يحول انتباهه من الأهداف الى الوسائل ، عليه أن ينظر كيف يجعل من مصنعه ، باعتباره وسيلة من وسائل النشاط ، أحسن ما يمكن أن يكون كوكالة منظمة في ذاتها . ولن يكون في معاونته هنا أي قدر من التفكير في حاجة المجتمع الملحــة للأقمشة . بل عليه أن يفكر فى مشكلته بلغة عدد الآلات على سوف يستخديه ، يستعملها ونوع هذه الآلات ، وعدد الرجال الذين سوف يستخديه ، وكم سيدفع لهم ، وكيف ومن أين سيشترى مواده الخام : وعن ضريق أى الوسائل سيوصل بضائعه الى السوق. وبينما نرى الآن أن هذه المسئلة عبارة عن الوسيلة النهائية الوحيدة لتحقيق غرض اجتماعى أكبر ، ومع ذلك فلكى تصبح وسيلة صادقة ، تقوم بانجاز العمل الواجب القيام به ، فانه يجب أن تصبح على مر الزمن ، غاية فى ذاتها . بعبارة أخرى يجب أن يتقرر بلغة المصنع على أنه وسيلة عاملة .

۲

وتراودنى الآن فكرة امكانية تطبيق هذا التوازى على السلوك الأخلاقى دون أن نلجاً الى تغيير على مبدأ من المبادى على فالفرد كمجرد فرد ليس هو صانع المطلب النهائى للعمل الأخلاقى ، أو هو الذى يقر الغرض النهائى ، أو هو الذى يزودنا بالمعايير النهائية للاستحقاق . أن الذى يقرر هذه الأشياء انما هو نظام وتطور حياة أوسع يندرج هو فى اطارها . الا أنه عندما نصل الى التساؤل عن كيفية مواجهة الفرد للمطالب الأخلاقية ، وكيف يلزمه أن يقوم هو نفسه بتحقيق القيم ، فإن المسألة هنا تصبح من اختصاص الفرد على اعتبار أنه فاعل . ومن ثم وجب علينا أن نجيب بلغة علم النفس .

ولنسمح لأنفسنا أن نحول منظر المناقشة الى المدرسة . ان التلميذ الذي يربى هناك عضو في مجتمع ، وأنه يجب استمرار تعليمه والمحافظة عليه على أساس أنه هو هذا العضو . فمسئولية المدرسة الأخلاقية ، ومسئولية أولئك الذين يسوسون أمورها ، انما مردها الى المجتمع . ذلك ، أن

المدرسة فى جوهرها منث قدمه المجتمع لتؤدى عملا معينا بالذات -- أى لتمارس وظيفة معينة محددة فى المحافظة على حياة المجتمع وتزويده برفاهية مطردة النمو . ومن ثم فان النظام التربوى الذى لا يقر هذه الحقيقة على أساس ما يترتب عليها من مسئولية أخلاقية يصبح نظاما قاصرا بل خاطئا . اذ أنه لا يقوم بما طلب منه فعلا القيام به ، ولا حتى بما يدعى القيام به . من ثم يتضح لنا ضرورة مناقشة جميع ما يتصل بكيان النظام المدرسي والأعمال المحددة له من وجهة النظر الخاصة بكل من مركزه الأخلاقي ووظيفته الأخلاقية فى المجتمع .

ان كل ما ذكرناه آنها يعتبر من الآراء الشائعة . الا أن الفكرة في العادة تؤخذ بطريقة جد محددة وجد صارمة . فالعمل الاجتماعي للمدرسة محصور في التدريب على المواطنية ، ثم تفسر المواطنية بعد ذلك بمعنى ضيق على أنها القدرة على التصويت بذكاء في الانتخابات ، والميل لاطاعة القوافين ، النح . بيد أنه من العبث أن يضيق معنى المسئولية الأخلاقية في المدرسة وأن يعضغط على هذا النحو . إن الطفل كائن موحد ، والواجب يقتضى اما أن يحيا حياته ككائن متحد متكامل ، واما أن يكابد الضياع وخلق المكدرات . ان اختيار علاقة واحدة من العالقات الاجتماعية المتعددة التي يقوم الطفل بحملها ، وان تحديد عمل المدرسة على أساس صلته بهذه العلاقة ، انما مثله مثل اقامة نظام شاسع من التمرين الجسماني هدفه ببساطة أنما هو تقوية الرئتين وتحسين القدرة على التنفس ، مستقلا فى ذلك عن بقية الأعضاء والوظائف الأخرى . ان الطفل عبارة عن كل عضوى ، عقليا ، واجتماعيا ، وأخلاقيا ، بنفس القسدر الذي هو به جسماني أيضا . ومن الواجب ، طبقا لذلك ، أن نفسر الهدف الأخلاقي الذي يحدد عمل المدرسة على أوسع نطاق يمكن أن تشمله روح الادراك

العضوى . فواجبنا يقضى علينا بأن تأخذ الطفل على أنه عضو فى مجتمع بأوسع ما فى ذلك من معنى ، وأن قطالب بكل ما هو ضرورى لمساعدة الطف ل على أن يتعرف على كل علاقاته الاجتماعية ، وأن يعب دوره فى تحملها .

ان الطفل يجب ألا يكون مجرد مصوت في الانتخابات أو رعية من رعايا القانون ؛ أن عليه أن يكون عضوا في أسرة ، يكون مسئولا عنها بنفسه فيما بعد ، وفي جميع الاحتمالات ، في تنشئة وتهذيب الأطفال ، وهكذا تراه يؤكد بقاء المجتمع واستمراره . ان عليه أن يصبح عاملا ، وأن يلتحق بوظيفة ما يفيد منها المجتمع ، وظيفة تؤكد له استقلاله الخاص واحترامه لذاته . أن عليه أن يكون عضوا في جيرة وجماعة معينتاين ، وأن يساهم في قيم الحياة ، وأن يضيف شيئًا ما الى آداب الحضارة ونعمها أيا كان موطنه . ان هذه القضايا قضايا شكلية عارية ، ولكن اذا ما سمحنا لخيالنا أن يترجمها الى تفصيلات ملموسة : فسنرى أنفسنا أمام منظر فسيج متنوع ، فالطفل كي يحتل مكانه اللائق المتعلق بهذه الوظائف المتباينة يجب عليه أن يتلقى تدريبا في ميدان العلم ، والفن ، والتاريخ ، وهـ ذا معناه السيطرة على مناهج البحث الأسـاسية وعلى الأدوات الجوهرية للاختلاط اوالتفاهم ، كما أنه يعنى أيضا جسما سليما متمرنا ، وعينا تمتاز بالنظرة الصائبة ويدا ماهرة ، أعنى أنه يمتاز بعادات تختص بالمهارة والمثابرة ، عادات يمكن أن نسميها ، فوق ذلك ، بعادات تقديم الخدمات . ان عزل العلاقة الشكلية للمواطنية عن جميع نظام العلاقات الذي ترتبط به حاليا ارتباطا وثيقا ، وان القول بافتراض أن هناك دراسة معينة أو طريقة خاصة للمعاملة يمكن بها أن نجعل من الطفل مواطنا صالحا ؛ أعنى بعبارة أخرى ، أن افتراض أن المواطن الصالح شيء

أكثر من عضو مفيد فعال فى المجتمع ، أى أنه شخص يضع كل قواه البدنية والعقلية تحت المراقبة ، كل هذا يعتبر طوقا من الخرافة تتمنى سرعة زواله من المناقشات التربوية .

أضف الى ذلك نقطة أخرى . ان المجتمع الذى يتحتم على الطفل أن يكون فيه عضوا ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، هو مجتمع تقدمى ديمقراطى . وعليه ، فالطفل يجب أن ينشأ للقيادة كما يجب أن يربى على الطاعة ، فيجب أن تكون لديه القدرة على قيادة نفسه ، وعلى توجيه الآخرين ، أعنى يجب أن تكون لديه قدرات على الادارة ، ومقدرة على تحمل المسؤلية فى مواقفها . ولا جدال فى أن هذه الحاجة الملحة للتربية من أجل القيادة ذات أهمية خضيرة فى ميدان الصناعة كما هو الشأن فى ميدان السياسة . ذلك أن أمور الحياة تصبح يوما بعد يوم أكثر وقوعا تحت اشراف الذكاء والمهسارة فى ادراك واحداث الاتصالات بين انس .

زد على ذك ، أن ظروف الحيساة فى تغير مستمر . فنحن نعيش وسط تطور صدعى وتجارى ضخم . فالاختراعات الحديثة ، والآلات الحديثة ، والوسائل الحديثة للنقل والمواحسات تتوالى على مسرح الحوادث سنة بعد أخرى . وعليه ، فمن المستحيل استحالة مطلقة أن تنشىء الطفل تنشئة تتعلق بأى وظيفة معينة فى الحياة . وبقدر ما يمكن أن تساس شئون التربية على هذا الأساس ، سواء أكان ذلك لاشعوريا أم شعوريا ، فانه ينجم عن ذلك ضرورة عسدم تهيئة مواطن المستقبل لوظيفة بعينها ، بل علينا أن نجعل منه شخصا فى حالة تعادل ، أو تابعا ، أو طاقة حالية مؤجلة انتظارا للعمل مستقبلا . فبدلا من أن يرعى هو شخصيا موضعا للرعاية .

وهنا ، أيضا يجب أن تفسر المسئولية الأخلاقية للمدرسة من الناحية الاجتماعية بروح أشد ما تكون حرية واتساعا ، وهذا يعدل تدريب الطفل تدريبا يمنحه القدرة على امتلاك زمام نفسه بدرجة تمكنه من القدرة على أن يتكفل بأمرها ، فلا تكون لديه فقط القدرة على أن يكيف نفسه حسب التغيرات الجارية حوله ، بل يصبح قادرا على تشكيل وتوجيه هذه التغيرات .

ومن الضروري تطبيق هذا التصور الخاص بعضوية الطفل في المجتمع على وجه الأخص عند بحث تحمديد المبادىء الأخلاقية في التربية . فالمدرسة لا هدف لها ولا غرض بعيدا عن فكرة مشاركته في الحياة الاجتماعية . وبقدر ما نحصل أنفسنا في التفكير على أن المدرسة نظام انعزالي فلن تكون لدينا أية مبادئء أخلاقية موجهة ، ذلك الأننا والحالة هذه نفتقر الى الهدف والمثل الأعلى . لكنه قد سُبِق أن قيل بأن من الممكن اقرار هدف التربية بلغة الفرد وحده . مثال ذلك ، أنه قد قيل ان الغرض من التربية هو النمو المتناسق لقوى الفرد جميعها . وهنا لن تكون لنا أية صلة ظاهرة بالحياة الاجتماعية أو بعضويتها ، ومع ذلك يقال ان لدينا تعريفا كاملا مناسبا للهدف من التربية . غير أننا لو أخذنا هذ التعريف مستقلا عن أية علاقة اجتماعية فلن نجد لنا أى معيار أو نموذج نقيس عليه معنى أية كلمة من المصطلحات التي سبق أن ذكرناها . فنحن لا تعرف ما هي القبيوة ، ولا تعرف ما هينو النبو ، ولا تعرف ما هينوا الانسجام . فالقوة قوة بالنسبة للاستعمال الذي توضع فيه ، أي بانسية سوضيفة التي تؤديها . أن الانسان ، أذا أخذ بطريقة العزالية ، لا يرجــ في تكوينه شيء يزوده بأغراض موجهة ويصلح للتمييز بين مختلف القوى . واذا ما طرحنا جانبا الهدف الذي تزودنا به الحياة

الاجتماعية فلن يكون لدينا أى مرجع سوى « الملكة النفسانية » القديمة نعود اليها لتخبرنا ما معنى القوة عموما أو ماذا تكون عليه القوى المعينة . وآنئذ نرى أن الفكرة تتقلص لترتد الى مجرد تعداد لقائمة من الملكات — مثل : الادراك ، والذاكرة ، والاستدلال ، الخ — ثم نقرر بعد ذلك أن كلا من هذه القوى يحتاج الى تنمية . غير أن هذه القضية قضية شكلية عقيمة . اذ أنها تتقهقر بالتدريب الى أن تصبح مجرد رياضة جوفاء .

ربما كان من الممكن تنمية قوى الملاحظة والذاكرة تقوية حادة ب-راسية حروف اللغة الصينية ، كما يمكن الحصول على دقة الاستدلال بدراسة دقائق المناقشات المدرسية في القرون الوسطى . والحقيقة البسيطة هي أنه لا توجسد ثمة ملكة منعزلة للملاحظة أو للذاكرة أو للاستدلال ، أكثر من وجود ملكة أصيلة للحدادة ، أو للنجارة ، أو للهندسة البخارية . فهذه الملكات تعنى في بساطة أن دوافع وعادات خاصة قد نسقت فيما بينها وشكلت بقصد انجاز أنواع خاصة من العمل . وينطبق نفس الشيء بدقة على ما ندعوه بالملكات العقلية . فهي ليست قوي في ذاتها ، ولكنها تكون كذلك من حيث علاقتها بالأهداف التي وضعت من أجلها ، والخدمات التي يحب عليها القيام بها . ومن ثم لا يمكننا اقامتها أو مناقشتها على أنها قوى على أساس نظرى ، بل على أساس عملى فقط . انسا بحاجة الى معرفة الظروف الاجتماعية التي بالرجموع اليهما سيضطر الفرد لاسمتعمال قدرته على الملاحظة ، والتذكر ، والتخيل ، والاستدلال قبل أن نحصل على أي أساس ألمعي ملموس لمعرفة ما يعنيه حاليا تدريب القوى العقلية سواء أكان ذلك من ناحية مبادئها العامة أو من ناحية تفصيلاتها العملية .

وما لم نفسر كل هذا بلغة اجتماعية ، فلن نحصل للحياة المدرسية على مثل أو نماذج أخلاقية عليا . ولكى نفهم الدور الذى تؤديه المدرسة فعلا ، ولكى نكشف عن أنواع النقص فى الناحية العملية ، ولكى ننشىء خطط للنهوض بها يلزمنا أن يكون لدينا تصور واضح عن احتياجات المجتمع وعن علاقة المدرسة بهذه الاحتياجات .

٣

ومع ذلك ، فمن المناسب جدا أن تقوم بتطبيق هذا المبدأ العام ليعطيها الى حد ما مضمونا أكثر تحديدا . ماذا يعنى المبدأ العام عندما ننظر فى ضوئه الى النظام المدرسي القائم ؟ وما هي أنواع النقص التي يدلنا عليها هذا المبدأ ؟ وما هي التغييرات التي يشير اليها ؟ .

النتيجة الأساسية لذلك هي أن المدرسة نفسها يجب أن تكون معهدا اجتماعيا حيويا الى أقصى درجة ممكنة أكثر مما هي عليه الآن . لقد نمى الى علمي أنه قد أنشئت في مدينة شيكاغو مدرسة للسباحة يتدرب فيها الشبان على العوم دون أن ينزلوا الى المه ، ويقوم التعليم فيها على أساس تكرار التمارين على مختلف الحركات الضرورية للعوم . وعندما سئل أحد هؤلاء الشبان الذين دربوا على هذه الطريقة عما حدث له عندما نزل الى الماء ، أجاب باختصار أنه ؛ «غطس» . قد تكون هذه القصة صحيحة ، أما اذا لم تكن كذلك ؛ فانه يبدو أن تكون مجرد خرافة اصطنعت عن قصد الغرض منها تصوير الوضع الراهن في المدرسة ، وذلك عندما نصدر عليها الحكم من وجهة النظر الخاصة بعلاقتها الأخلاقية بالمجتمع . ان المدرسة لا يمكن أن تكون اعدادا للحياة الأجتماعية الا اذا قدمت ، من داخل نفسها ، ظروفا مماثلة تماما للحياة

الاجتماعية . أما في الوقت الحاضر فان المدرسة قد تكفلت بالقيام بالواجب التافه الذي كان يقوم به الملك سيسيفوس (*) على أوسع نطاق . فهى تحاول عمليا القيام بتكوين عادة عقلية في الأطفال بغية استعمالها في الحياة الاجتماعية التي ، غالبا ما يبدو ، أنها قد استبعدت بعناية وعن قصد من أي اتصال حيوى بالطفل الذي هو كما نرى تحت التعرين . ان الطريق الوحيد للاعداد للحياة الاجتماعية هو بالذات ممارسة الحياة الاجتماعية نفسها . فتكوين عادات تقديم النفع الاجتماعي والقدرة على الاسهام في خدمة المجتمع بعيدا عن أي ضرورة و باعث اجتماعي مباشر ، وبعيدا عن وضع اجتماعي قائم ، معناه حرفيا . تعليم الطفل السباحة عن طريق تدريبه على حركات العوم خارج الماء . ذلك لأن الشرط الذي لا غنى عنسه قد أخرج من الحدب ، وتبع نذلك كانت النتائج تافهة .

ن نعسية المحزنة والسكثيرة الشسائعة — أى عملية الفصل بين التنشئة المقلية والتنشئة الأخلاقية ، وبين اكتساب المعلومات وتنميسة السبوك ، هى بكل بساطة التعبير عن الفشل فى ادراك وفى اقامة المدرسة كمنظمة اجتمعية . تحمل فى طياتها ما لدى المجتمع من حياة اجتماعية وقيم أخلاقيسة . وعلى قدر ستثنئن المدرسة من النموذج الجنيني لحياة الجماعة ، فإن التنشئة الأخلاقيسة يجب أن ينظر ليه على أسس مرضى (بالنسبة لعلم الأمراض) من ناحية وشكلي من ناحية أخرى . ذلك ، ان التنشئة تعتبر مرضية عندما نوجه اهتمامنا الى اصلاح الأخطء بدلا من تكوين عادات ذات خدمات ايجابية . وحينئذ يضطر المدرس الى أن يتخذ موقفا يكون فيه اهتمامه بحياة التلاميذ الأخلاقية قد أخذ عليه انتباهه موقفا يكون فيه اهتمامه بحياة التلاميذ الأخلاقية قد أخذ عليه انتباهه

^(*) ملك خرافى من ملوك كورنثة ، حكم عليه فى الجحيم أن يدحرج حجرا كبيرا من فوق تل كلما هبط الحجر عاد ثانية .

الشديد برعاية الذين فشلوا في انسجم مع القوانين المدرسية وحياتها الرتيبة . تلك القوانين ، التي لو نظرة اليها في نفس الوقت من وجهة نظر تطور الطفل ، لوجدناها الى حد ما عرفية واستبدادية . فهي قواعد قد وضعت ليكون من شأنها العمل على استمرار سير الأوضاع المدرسية القائمة ؛ الا أن النقص الفطرى للضرورة في العمل المدرسي يعكس نفسه فى صـورة احساس ؛ من جانب الطفل ، معناه أن النظام الأخلاقي في المدرسة هو الى حــد ما نظام تعسفى . ان يَه ضروف تضــطر المدرس بالعناية بالفاشلين أكثر من عنايته بأولئك الذين يتستعون بنمو صحى أمر ينبو بالاهتمام عن وضعه الصحيح كما أنه يؤدى الى الفساد والضلال. ان الاهتمام بالعمل الخاطيء ينبغي أن يكون حالة خاصة كثر منه الحالة الهامة . فالطفل ينبغي أن يكون لديه شــعور ايجابي بما هــو في سبيل القيام به ، وأن تكون لديه القدرة على أن يحكم على أفعاله وعلى أن ينتقدها من وجهة نظر علاقتها بالعمل الذي يجب عليه أن يقوم به . وبهذه الطريقة فقط يمكنه الحصول على أنبوذج سوى سليم ، يساعده بوجه خاص على تقدير الفاشلين من تلاميذه وعلى تقييمهم بالقيمة الصحيحة التي يستحقونها .

اننا حين تقول بأن التثقيف الأخلاقي في المدرسة شكلي الى حد ما بانما نعني به أن العادات الخلقية التي تظفر عبوما باهتماء خاص في المدرسة ما هي الاعادات قد خلقت خلقا ، كما لو كانت ، لهذا الغرض بالذات ، وحتى العادات المتعلقة بالنشاط ، والنظام ، والمثابرة ، وعدم التدخل في شئون الآخرين ، والاخلاص في أداء الواجبات المفروضة ، تلك العادات التي تشربها المدرسة أذهان التلاميذ ، ما هي الاعادات ذات ضرورة أخلاقية ، وذلك ببساطة لأن النظام المدرسي لا يخرج عما هو عليه ، كما

يجب أن يصان دون مساس به . فاذا ما افترضنا حرمة النظام المدرسي على ما هو عليه . فـن هــذه انعدات تمثل أفــكارا أخلاقيــة دائمة وضرورية ، غير أن ما يحدث بالفسف هو أنه على قدر انعزال وآلية النظام المدرسي نفسه فان الاصرار عبي هذه العادات الأخلاقية يصبح الى حـــد ما غير واقعى . لأن المُتــل الأعمى لذي ترتبط به هو في ذاته غير ضروري . فالواجبات ، بمعنى آخر . هي بوجه متميز واجبات مدرسية ، لا واجبات تتعلق بالحياة . واذ م قارنا هذا بحال البيت الذي أحسن تنظيمه ، فانا نجد أن الواجب ت والمسئوليات التي يجب على الطفل أن يعترف بها وأن يأخذ بها نفسه ليست كتلك كالتي ترجع الى الأسرة كنظام انعزالي خاص ، بل تفيض من ضبيعة الحياة الاجتماعية ذاتها التي تشارك فيها الأسرة وتسهم في اقامتها . ان الطفل ينبغي أن تكون له بالضبط نفس الدواقع للعمل الصحيح ، وأن يحكم عليه في المدرسة بنفس المعايير التي يحكم بها على الراشد في الحياة الاجتماعية الأوسع مجالا والتي ينتمي اليها فعلا . ان الاهتمام برفاهة الجماعة ؛ وهو اهتمام فكرى وعملي . كما هـو عاصفي أيضا - أعنى ، اهتمام بادراك كل ما ينهض بالنظام الاجتماعي وبالتقدم . وبكل ما يساعد على وضع هــذه المبادي، موضع التنفيذ --- انما هو العادة الأخلاقية القصوى التي يجب علينا أن نرد اليها جميع العادات الأخلاقية المدرسية اذ كان لابد لها من أن تزود بنفحة من الحياة الأخلاقية.

٤

ويمكننا تطبيق هـذا التصور عن المدرسة ، كهيئة اجتماعية تعكس وتنظم بصورة نموذجية المبادىء الأساسية لحياة الجماعة كلها ، على كل من موضوعات الدراسة وطرق التدريس .

أما فيما يختص بطرق التدريس ، فان هذا المبدأ يقصد منه عند تطبيقه أن الاهتمام يجب أن يركز على البناء والانتاج ، أكثر من تركيزه على الامتصاص ومجرد التعلم. وأنا ليصيبنا الفشل عندما نحاول الفردية الصميمة للطرق الأخيرة ، وكيف أنها تنعكس بطريق لا شعوري، ، واز كان مؤكدا وذو فاعلية ، على أسلوب الطَّفل في الحكم والفعل. تصور أربعين تلميذا مكلفين جميعا بقراءة نفس الكتب ، وباعداد وحفظ نفس الدروس يوما بعد يوم . ولنفترض أن هـــــــــ العملية تكون الى حد يعيد الجزء الأكبر من عملهم ، وأنه يصدر عبيهم باستمرار الحكم من وجهة نظر ما يستطيعون تحصيله في مدى ساعة دراسية . ثه قدرتهم على استعادته في حصة من الحصص . هنا ، لا مجال بالتاني لأى فرصة لتقسيم العمل اجتماعيا أو أخلاقيا . كما أنه لا مجال لفرصة يستطيع فيها كل طفل أن ينتج بنفسه شيئًا خاصًا به ، ويمكنه به أن يسهم في رأسمال الجسعة ، بينما يشارك هو ، بدوره ، في منتجات الآخرين . فالجميع قد أعدوا للقيام بالضبط بنفس العمل وليحصلوا على نفس النشائج . ذلك أن الروح الاجتماعية لم تزرع في نفس الصف للله في الواقع ؛ بقدر ما تحقق هذه الطريقة نتاجها ، فانها تذبل بالتدريج لفقدان الاستعمال . لذلك ، فان من السهل علينا أن نرى ، من الناحية الفكرية ، 'ذ 'حد الأسباب التي تجعل القراءة في المدرسة بصوت مرتفع كثيرة العيوب ، هو أن الدافع الحقيقي لاستعمال اللغة – أي الرغبة في انتفاهم والتعلم – لم يوضع موضع الاستعمال. فالطُّفل يعرف معرفة أكيدة أن المعلم وجميع زملائه التلاميذ لديهم ما لديه بالضبط من الحقائق والأفكار ، فهو لا يقدم لهم ألبت أي جديد . وهنا ؛ يمكننا أن تتساءل عما إذا كان النقس الأخلاقي لا يساوي النقص العقلي جسامة وخطورة . فالخفل يولد ولديه الرغبة الطبيعية فى أن ينتج ، وأن يعمل ، أو بمعنى آخر ، ولد مطبوعا على أن يقدم لنا خدماته . وعندما يهمل استخدام هذا الميل ، وعندما تصبح الظروف وقد تهيأت لتحل محنه هناك دوافع أخرى ، فان رد الفعل ضد الروح الاجتماعية يصبح أقوى مما تتصور — خاصة عندما يقع عبء العمل ، أسبوعا بعسد أسبوع ، وسنة بعد سنة ، على هدا الجانب .

غير أن النقص في انماء الروح الاجتمعية ليس هو كل شيء. فالدوافع والمعايير الفردية من الناحية الايجابية تتكرر فتتعلم . لهذا يجب خلق بعض الحوافن هو تعلق التلميذ وحسده ٤ على أن يشعر في نفس الوقت أنه بعمله هذا لا يخانف القواعد المدرسية ، وهكذا تراه من الناحية السلبية ، ان لم تكن الايجابية . يساهم في تقديم الخير الى المدرسة . وليس لدى م "قوله فيما يختص بهذه الحوافز أيا كان مداها ؛ غير أنها لا تفي بالغرض المقصود. فالعلاقة بين جزء العمل الذي يجب انجازه وبين حب شخص ثالث يعتبر أمرا خارجيا ، لا مسألة ذاتية . وحينتُ ، فهي قابلة لأن تتحطم عندما تنغير الظروف الخارجية . أضف الى ذلك أن هذا التعلق بشخص معاين ، وأن كان الى حد ما أمرا اجتماعياً . قد يصبح عازلا شديدا وحائلًا قويًا لما يتصف به من أنانية ايجابية . وعلى أية حال ، فمن الضروري أن نعرف أنه ينبغي أن ينمو الطفل تدريجيا من هـــذا المؤثر الخارجي نسبيا ، الى تقدير القيمة الاجتماعية لما يجب عليه أن يفعله من أجل الشيء في ذاته ، ومن "جل علاقاته بالحياة ككل ؛ لا كما لو كانت علاقته قد تسمرت في شخصين أو ثلاثة .

غير أن الدافع ، لسوء الحظ ، لا يكون على مستوى هذه العلاقة

الطيبة دائما ، اذ أنه كثيرا ما يختلط بدوافع أحط منه تتميز بالمردية . فالخوف أحد الدوافع التي لابد وأن تتدخل في الموضوع . - ولا نقصد بالضرورة الخوف الجسماني ، أبو الخوف من العقوبة ، بل الحوف من فقدان رضا الآخرين ، الخوف من فشل ذريع حساس قد ينقلب الى مرض . ومن ناحية أخرى تتدخل المنافسة والمزاحمة . وبما أن الجميع يقومون بالضبط بأداء نفس العمل ، وبما أننا نصدر عليهم جميعا الحكم (في كل من الدروس والامتحانات ، على أساس من الدرجات والتقدم) لا من وجهة النظر الخاصة ببواعثهم أو بأغراضهم التي يحاولون الوصول اليها ، فليس اذن من اللائق أن نلجاً الى شعور التفوق . فالأطفال تصدر عليهم أحكامنا بناء على مقدرتهم في عرض نفس المجموعة الخارجية من حقائق وأفكار . ويجب تنيجة لذلك ترتيبهم في درجات على أساس من هذا المعيار الموضوعي البحت . اذ سيفقد أضعفهم بالتدريج احساسهم بالكفاية ، ويرتضون لأنفسهم وضعا من الشعور بدونية دائمة مستمرة . ولا يحتاج تبيان أثر هذا على كل من احتراء الذات واحترام العمل الى شرح طويل . أما الأقوياء منهم فان ً العظمة تغريهم ، لا على أساس قوتهم ، بل على أساس الواقع وهو أنهم أقوى من غيرهم فعلا . بهذا ، نرى الطفل يدفع قبل الأوان الى منطقة المنافسة الفردية ، ويحدث هذا فى اتجاه تكون فيه المنافسة آخر شيء يمكن تطبيقه ، أعنى ، في ميدان المسائل الفكرية والروحية ، القائمة على قانون التعاون والمشاركة .

ولا أستطيع أن أتوقف هنا لأصدور لكم الجانب الآخس. فكل ما أستطيع أن أقوله فقط هو أن الملخل الى كل طريقة تلتجيء الى قوى الطفل الايجابية ، والى قدراته على البناء ، والانتاج ، والابداع ، يعين لنا فرصة تحويل مركز الثقل الأخلاقي من مجرد عملية امتصاص تدفعها

الأنانية الى عملية القيام بتقديم خدمات تعتبر فى نفس الوقت عمالا اجتماعيا . وستتاح لى الفرصة فيما بعد للتحدث عن هذه الخطط من الناحة النفسية ؛ عنى من ناحية علاقتها بتطور تقوى نخصة بالطفل . أما حديثي عنها هن فهو خاص بعلاقتها بمعنى حية الجمعة ، وبالاحساس بتفسيم العمل الذي يعين كل واحد على أن يسهم بنعيبه الخص ، وأن يحصل على تتابع يمكن أن نصدر عليه تحكم ، لا على أنه ببساطة بتابع عقلية ، بل على أساس دافع الخلاص فى العمل وما تقدمه من على الكخرين .

ان التدريب اليدوى أسمى من أن يكون مجرد تدريب يدوى . بن نه أكثر من تدريب فكرى ، وهو بين يدى أى مدرس كفء يسلس له القيد . وعالبا ما يكون ذلك بالطبع ، فى سبيل تنمية العادات الاجتماعية . ومنذ ظهور فلسفة كنظ أصبح من الشائع فى نظرية الفن ، أن أحد مضهرها التى لا غنى عنها هى أن الفن صفته الشمول ، أعنى أنه لا ينبغى أن يكون نتاجا لأى رغبة أو شهوة شخصية بحتة ، أو أن يكون قادرا على ملاءمة فردية فقط ، بل ينبغى أن تكون قيمته نابعة من اشتراك الجميع فى ادراكه .

ان التفرقة بين ما هو فكرى وبين ما هو أخلاقي يجب أن تستمر حتما في مدارسنا (رغم الجهود الفردية التي يبذلها بعض المدرسين) طالما كان هناك فصل بين التعلم والعمل . ان محاولة ربط الاعتبار الأخلاقي الأصيل بعمليات التعلم البحتة ، وبالعادات التي تصفحب عملية النعلم هذه ، يمكن أن تنشأ فقط أثناء التدريب الأخلاقي المصاب بالشكلية ، والتعسفية ؛ والتأكيد الزائد عن الحد للعجز عن التطابق . ذلك ، أن كثرة ما قد أنجز كما هـو حادث الآن يرينا فقط الامكانيات التي قد تلازم ما قد أنجز كما هـو حادث الآن يرينا فقط الامكانيات التي قد تلازم

العلاقات الأخلاقية العضوية الوطيدة التي تتضمنها طرق نشاط حيث يستبدل اقتناص الفرص بالمشاركة والتعاون وتبادل الخدمات .

٥

ان مبدأنا القائل بأن المدرسة نفسها عبرة عن نظام اجتماعي تمثيلي ، قد يمكن تطبيقه على مادة الدراسة في التعليم — كما أنه يجب تطبيقه اذا كان لابد لنا من التغلب على التفرقة بين كل من العلم والأخلاق .

ان النظرة العابرة للمؤلفات التربوية ستكشف لنا عن الحاجة الماسة الى معيار مطلق لقياس القيم الدراسية ؛ ولتحديد كل من قيمة المضمون وهيمة الشكل . ونحن فى الوقت الحاضر على استعداد لأن يكون لدينا معياران ، أو ثلاثة ، أو حتى أربعة معابير مختلفة نقيس عليها مختلف القيم — سواء أكانت تنظيمية ، أو ثقافية ، أو تعليمية . اذ ليس شعة تصور لأى مبدأ موحد فريد . والمهم فى الموضوع هو أن مدى وطريقة الدراسة التى ترتفع بالتلميذ الى مستوى الشعور ببيئته الاجتماعية ، والتى تمنحه القدرة على أن يفسر قواه الخاصة من وجهة نظر امكانياتها فى تقديم خدمات اجتماعية ، هو هذا المعيار الموحد الأقصى .

ان التفرقة بين قيمة الشكل وبين قيمة المضمون قد "صبحت من الأمور العادية ، الا أنه على قدر معرفتى ، لم تبذل أية محاولة لاعطائها أسبابا معقولة . وانى لأقدم لكم ما يأتى كمفتح لهذا الموضوع : ان أى دراسة من وجهة نظر معينة تعين الضفل على الشعور بتركيب الحية الاجتماعية أو بنيتها ، كما أنها تساعد ، من وجهة نظر أخرى ، أن يفتح الطريق الى التعرف على الأدوات التى يسير المجتمع بمقتضدها وانى السيطرة على هذه الأدوات . أما الجانب الأول فهو ما نطق عليه اسم السيطرة على هذه الأدوات . أما الجانب الأول فهو ما نطق عليه اسم

قيمة المضمون ، وأما الآخر فهو ما ندعوه قيمة الشكل . وهكذا نرى أن الشكل لا يمكن أن ينطوى على معنى البخس بأى حال من الأحوال . انه لا يقل أهمية عن المضمون . فهو يمثل لنا . وكأنه ، انتضيق التكنيكى ، وعملية توافق الوسائل التي يتطلبها انعمل الاجتماعي . بالضبط كما يختص المضمون بتحقيق انقيمة أو الغاية من العمل الاجتماعي . لذلك ، فان ما نحتاج اليه ليس هو الانتقاص من قيمة الشكل ؛ بل وضعه في الموضع اللأتق به . عنى ، أنه طالما كانت صلته صلة الغاية بالوسيم ، قانه يجب أن يبقى تابعا لغاية ما ، وأن يدرس على أساس علاقته بهذه الغية . هذه التفرقة في نهاية المطاف تفرقة علاقية ، لأنها لا تتعلق بشيء موجمود بموضوع الدراسة من وجهة اننظر الفكرية أو المنطقية البحتة ، بل تتعنق بدراسات ينظر اليه من ناحية الطرق التي بها يمكن أن تنمي شمعورا بطبيعة الحية الاجتماعية ، شعور مفروض على الطفل أن يعيش فيه .

لنتناول المناقشة أولا من جانب المضمون . يجب أن تعتبر الدراسة وسيلة تنشئة يحقق بها الطفل الجانب الاجتماعي من العمل ، فاذا ما تقرر ذلك فانها تقدم لنا معيارا لاختيار المادة وللحكم على القيمة . أما الآن ، كما سبق أن ألمحنا آنفا ، فلدينا ثلاث قيم مستقلة محدودة : احداها تختص بالثقافة ، والأخرى بالمعلومات ، والثائثة بالنظام . وترجع هذه القيم ، في الحقيقة ، الى وجوه ثلاثة من التفسير الاجتماعي . وتكون المعلومات حقيقية أو تربوية فقط بقدر ما تنتجه من خيالات وتصورات محددة للمادة القائمة في الحياة الاجتماعية . ويعتبر النظام حقيقيا وتربويا فقط بقدر ما يمثل من رد فعل للتعليم على قوى الفرد الخاصة حتى يمكنه اخضاعها لعملية الضبط التي تقوم بها الأهداف الاجتماعية . أماً الثقافة ، فاذا كان لابد وأن تكون حقيقية وتربوية ، وليست بريقا ظاهريا أو طلاء مزورا ، فانها

تمثل الاتحاد الحيوى بين كل من التعليم والنظام . انها ترسم لن تنشئة النرد الاجتماعية في نظرته الشاملة للحياة وفي طريقة تعامله معه .

ويمكننا ، في ايجاز ، ايضاح هذه النقطة المجردة بالرجوع الى قليل من الدراسات المدرسية . وأول ما يجب أن نعرفه في هذا الموضوع هو أنه ليس هناك حد فاصل بين الحقائق نفسها يصنفها لنا ويضع كلا منها في البب الذي يخصها ، اما في باب العلم ، أو التاريخ ، أو الجغرافيا على التوالي ان التصنيف المبوب السائد اليوم (والذي يشارك في تقديم التلميذ منذ البداية الى عدد من الدراسات المختلفة متضمنة في عدد متفاوت من الكتب المقررة) يعطينا فكرة خاطئة تماما عن علاقات الدراسات بعضها ببعض ، وعن المجموع الفكري الذي ينتمي اليه . هذه المواضيع ، في الحقيقة ، لها جميعا علاقة بالحقيقة الكبرى ذاتها ، أعنى ، بالتجربة الواعية للانسان . انه فقط بسبب تعدد مصالحنا ، وتباين أهدافنا ، نقوم بفرز المادة ثم نطلق على جزء منها اسم علم الطبيعة ، وعلى جزء آخر اسم التاريخ ، وعلى ثالث اسم الجغرافيا ، وهكذا . فكل واحد من هـذه الموضوعات يمثل تنظيما للمواد على أساس علاقتها بأحدد الأهداف أو باحدى العمليات السائدة أو النموذجية في الحياة الاجتماعية .

وليس هـذا المعيار الاجتماعي ضروريا فقط للفصل بين الدراسات بعضها وبعض ، بل ضروري أيضا لفهم أسـباب دراسة كل منها ، ولفهم البواعث التي ينبغي أن تعرض على أن لها بها صلة . فعلى سبيل المثال ، كيف نعرف علم الجغرافيا ? ما هي الوحدة التي تربط بين ما نسميه بأقسام الجغرافيا المختلفة — مثل الجغرافيا الرياضية ، والجغرافيا الطبيعية ؛ والجغرافيا السياسية ، والجغرافيا التجارية ? هل هذه هي محض تصنيفات تجريبية تعتمد على الحقيقة الساذجة القائلة بأتنا نجري خلف مجموعة من تحريبية تعتمد على الحقيقة الساذجة القائلة بأتنا نجري خلف مجموعة من

حقائق متباينة لا يمكن أن يرتبط بعضها ببعض ، أو أن هناك بعض الأسباب التي تدعو الى وضعها تحت اسم جغرافيا ، وأن هناك مبدأ أوليا قسمت على أساسه المادة تحت هذه العناوين المُختلفة ? ولا أفهم من كلمة « أولى » شيئا يتعلق بالحقائق الموضوعية نفسها ، لأن الحقائق لا تصنف نفسها ، بل أفهم منها أنها شيء يتعلق باهتماء العقل الانساني بها وباتجاهه نحوها . وهذا موضوع متشعب الأطراف ، وقد تنطلب الاجابة عنه اجابة مناسبة بحث أصول من الذي نحن بصدده الآن . أما أني أثير الموضوع هنا فذلك رأبين من ناحية ضرورة الرجوع الى مبادى، جوهرية أعمق اذا كَانَ لابد لنا من فلسفة واقعية نلتربية ؛ ولكي أقدم ؛ من ناحية "خرى ؛ توضيحاً لمبدأ التفسير الاجتماعي . وينبغي أن أقول هنا بأن الجغرافيا يجب عليها أن تعالج جميع هذه الوجوه للحياة الاجتماعية المتعلقة بتفاعل حياة الانسان والطبيعة ، أو ، أنه يجب عليها أن تعالج العالم باعتبار أنه مسرح للتفاعل الاجتماعي . وعلى ذلك فأى حقيقة اذن ستكون حقيقة جغرافية بقدر ما يتين فيه اعتماد الانسان على بيئته الطبيعية ، أو بقدر ما يدخل هذه البيئة من تغيرات خلال حياة الانسان.

ان الصور الأربع التي ذكرناها آثفا للجغرافيا تصور لنا ، اذن ، آربع مراحل متزايدة للتسجريد في بحث العسلاقة المتبادلة بين حياة الانسان والطبيعة . ان الجغرافيا التجارية يجب أن تكون هي نقطة البداية . أعنى بذلك أن جوهر أية حقيقة جغرافية هو شعور شخصين ، أو مجموعتين من الأشخص ، تفصلهما وتربطهما في نفس الوقت البيئة الطبيعية ، وأن الاهتمام يجب أن يوجه الى رؤية كيف يعيش هسؤلاء الناس منعزلين ومختلطين في نفس الوقت في أفعالهم بأساليب هذه البيئة الطبيعية . ان المعنى النهائي للفظة البحيرة ؛ والنهر ، والجبل ، والسهل ؛ ليس معنى طبيعيا

بل هو معنى اجتماعي ، فهو عبارة عن الدور الذي يلعبه في تبديل العلاقة الانسانية وتأدية وظيفتها . وهذا يتضمن بوضوح امتدادا لكلمة نجارى . فليس معنى ذلك في بساطة أنَّ علاقتها مقصورة على الأعمال التجارية ، بمعناها الضيق ٤ بل انها لتشمل كل ما يتعلق بالصلات الانسانية وبطرق مواصلاتهم متأثرة في ذلك بالصور والصفات الطبيعية . أما الجغرافيا انسياسية فتصور لنا نفس هذا التفاعل الاجتماعي من الناحية الاستاتيكية بدلا من الناحية الديناميكية ، أعنى ، أننا نأخذها على أنها متبلورة وراسخة فى أشكال معينة . أما الجغرافيا الطبيعية (ولا تشمل تحت هذا العنوان الجغرافيا الوصفية فقط ، بل تنضمن أيضا دراسة نباتات الأقاليم وحيواناتها) فانها تمثل مدى أبعد من التحليل أو التجريد ، فهي تدرس الظروف التي تحدد العمل الانساني ، دون أن تضع في حسابها ، مؤقتا ، ضرق أداء هذه الأعمال تأدية معينة . أما الجغرافيا الرياضية فترجع بالتحليل فى بساطة الى ظروف أبعد وأقصى ، موضحة بذلك أن الظروف الطبيعية نفسها ليست نهائية ، بل تعتمد على المكان الذي يشغله هذا العالم في نظم أوسع ، بعبارة أخرى ها نحن قد رسمنا هنا ، خطوة خطوة ، الحلقات التي تربط المهام والتفاعلات الاجتماعية المباشرة للانسان بالعودة الى النظام الطبيعي العام الذي يحددها تحديدا نهائيا ، ويتسع المنظر شيئا فشيئا ، ثم تنفرج وتكبر صورة كل ما يدخل في تكوين العمل الاجتماعي ؛ ولكن لا ينبغي أن تنكسر سلسلة الترابط في أي وقت .

٦

ومن نافلة القول أن تتناول الدراسات الواحدة تلو الأخرى وأن نبين أن معناها جميعا يوجهه بطريقة واحدة الاعتبار الاجتماعي . غـير آنني

لا أسبطيع أن أمسك الحديث عن التاريخ ولو بكلمة و كلمتين . فالتاريخ يعتبر حيا أو ميتا بالنسبة للطفل حسب طريقة عرضه و عدم عرضه من وجهة النظر الاجتماعية . فعندما نعالجه ببساطة على نه سجل لما قد مضى وعفى عليه الزمن : فأنه سيتسم حتما بالآلية ، ذنك لأن المضى ، باعتباره ماضى ، يعتبر بعيدا نائيا ، زال عنه الوجود . وهو من حيث نه ماض فليس ثمة باعث يدعو لترقبه . وسوف تقاس القيمة الأخلاقية لتدريس التاريخ بمدى معالجته كمادة لتحليل العلاقات الاجتماعية القائمة — اعنى ، بعقدار ما يقدمه من بصيرة لما يقوم عليه بناء المجتمع وطريقة عمله .

وعلاقة التاريخ هذه بفهم القوى الاجتماعية القائمة واضحة سواء عين اتناولناها من وجهة نظر النظاء الاجتماعى أم من وجة نظر التقده الاجتماعى . فالبناء الاجتماعى القائم فى غاية التعقيد . فمن المستحيل عمليا أن يهاجم الطفل مثل هذا النظام جملة وأن يحصل على أية صورة ذهنية محددة له . بيد أنه يمكن اختيار الأشكال النموذجية للتطور التاريخى بحيث يمكنها أن تعرض لنا ، كما يحدث خلال النظر فى تلسكوب مثلا ، المقومات الجوهرية للنظام . فاليونان ، مثلا تصور لنا مدى الفن ومدى القوة النامية للتعبير الفردى ، أما روما فتعرض لنا العناصر السياسية والقوى المحددة للحياة السياسية على نظاق هائل . الا أنه ، بما أن هذه والقوى المحددة للحياة السياسية ، فان دراسة صور أبسط للحالات القائمة الصيد ؛ ولحياة البدو والزراعة فى بدايات التحضر ، وكذلك دراسة آثار استخدام الحديد ، والآلات العديدية ، وما أشبه ذلك ، مما يفيد فى التعقيد الموجود الى عناصره البسيطة .

ان أحد الأسباب التي من أجلها لا يبلغ تأثير تدريس التاريخ مداه عادة هو تلك الحقيقة الواقعة من أن الطالب قد هيىء للحصول على

معلومات بطريقة لا تترك مجالا لبروز أية حقب أو أية عوال ألمات المعلومات بطريقة لا تترك مجالا لبروز أية حقب أو أية عوال المحتوى الميت الذي المحبة فيه أن الطريق الوحيد لتأمين الفن الضروري لتصوير الأشياء الا يأني الماعن طريق ربط الماضي بالحاضر ، كما لو كان الماضي يعرض علينا حاضر مصورا قد كبرت فيه جميع العناصر.

ولا يقل مبدأ التباين أهمية عن مبدأ التشابه . ان الحياة الراهنة تبلغ من التصاقها بنا وتأثيرها فينا في كل موضوع مبلغا لا نستطيع الفكاك منها لنراها كما هي عليه في الواقع ، بحيث لا يبدو نن شيء بوضوح أو تمييز كأنه سمة مميزة . وفي دراستنا للعصور القديمة يتجه الانتباء حتما الى الوان التفاوت العجيبة . ومن ثم " يكور "ن الطفل لنفسه أمكنة في الخيال، يستطيع من خلالها أن ينتزع نفسه من الضغط الحالي للظروف المحيطة به وئن يقوم بعد ذلك بعملية التعريف .

والتاريخ مفيد أيضا في تدريس مناهج التقدم الاجتماعي. ومن المقرر الشائع وجوب دراسة التاريخ من زاوية العلة والمعلول . أما صدق هذه القضية فيتوقف على تأويلها . فالحياة الاجتماعية في غاية التعقيد ، وأجزاؤها المتعددة يرتبط بعضها ببعض وبالبيئة الطبيعية ارتباطا عضويا وثيقا ، حتى انه ليستحيل علينا أن نقول ان هذا الشيء أو ذاك علة لشيء آخر معين . ان ما تستطيع دراسة التاريخ أن تحدثه همو أن تكشف لنا عن الوسائل الرئيسية في طريق الاستكشافات ، والاختراعات ، والطرق الجديدة للحياة ، وهكذا ، تلك الوسائل التي استهلت مطالع العصور العظيمة في التقدم الاجتماعي ، والتي يمكنها أن تقدم لشعور الطفل صورا العظيمة في التقدم الاجتماعي ، والتي يمكنها أن تقدم لشعور الطفل صورا منوذجية للخطوط الرئيسية التي أقيم عليها صرح التقدم الاجتماعي بغاية من السهولة والفاعلية ، كما تستطيع أن تضع أمام ناظريه الصعوبات

والعوائق الرئيسية . ان التقدم يجرى دائما في صورة منتظمة بطبيعته ، ومن المهم بالنسبة لنا سواء أكان ذلك من ناحية النسو عم من ناحية الحالة الاجتماعية أو النظام ، العناية باختيار العصور التي تعسد نموذجية . وانما يمكن ، مرة أخرى ، القيام بمثل هذا العمل بمقدار تسليمنا بالمبدأ القائل بأن القوى الاجتماعية في ذاته هي هي دائما ، وأن نفس النوع من المؤثرات كان يعمل منذ مائة سنة ، ومنذ ألف سنة مضت ، ولا يزال يعمل كما هو الآن : أي ، أن نعالج العصور التاريخية الخاصة على "ساس أنها تقدم لنا ايضاحا للطريق الذي تعمل فيه القوى الأساسية . كل شيء يعتمد ، اذن ، على التاريخ اذا ما عالجناه من وجهة النظر الاجتماعية ، كتبيان للعوامل التي أثرت في التطور الاجتماعي ، وللنظم النموذجية التي عبرت بها الحياة الاجتماعية عن نفسها . ان نظرية العصور الثقافية ، على الرغم من أنها تعمل في الاتجاء السليم ، قد فشلت في ابراز أهمية معالجة العهود الماضية من حيث صلتها بالحاضر - أي بما تمنحه من استبصار بالعوامل الممثلة في تكوينها ، لقد غالت في معالجة هذه الحقب معالجة تفصيلية كما لو كان لها معنى أو قيمة في ذاتها . ان الطريقة التي يعالج بها منهــج قصص السير توضح لنا نفس الموضوع. فغالبا ما يعالج كما لو كان يستبعد من شعور الطفل (أو كما نو كان لا يهتم على الأقل اهتماما كافيا) القوى والمبادىء الاجتماعية التي تنضمنها ترابط جمهور الناس. صحيح أن الطفل يهتم في سهولة ويسر بالتاريخ من زاوية السير ، غير أنه ان لم يعالج البطل من حيث علاقته بالجماعة التي من ورائها يستطيع أن يلخص الجساعة ويوجهها في آن واحد ، ، فشمة خطر في أن التاريخ سيرتد الى مجرد حكاية . فاذا سار الأمر على هذا النمط ، فان تعليم الأخلاق سيرتد الى مجرد رسم دروس معينة من حياة بعض الشخصيات الخاصة ، بدلا من القيام بتوسيع

وتعميق الشعور الخيالي للطفل بخصوص العلاقات الاجتماعية ، والمثل العليا ؛ والوسائل التي يتضمنها العالم الذي يعيش فيه .

وأظن أن هناك بعض الخطر في عرض الايضاحات عرضا مبسطا دون أن تحظى بتنسية خاصة ، ولكنى أرجو ألا يغيب عن البال أنني لا "ثير هذه الموضوعات لذاتها ، بل أثيرها بعلاقتها بالمبدأ العام وهو أن للتاريخ دلالة أخلاقية ايجابية عندما يدرس كوسيلة لفهم الحياة الاجتماعية . فما يحتاجه الطفل السوى دائما ليس هو كثرة دروس الأخلاق المنفصلة الى حد كبير لتلقينه أهمية الصدق والأمانة ، أو النتائج المشرة تجمة عن عمل معين يختص بالناحية الوطنية أو ما شابه ذلك ؛ بل الأحرى "له في مسيس الحاجة الى تكوين عادات التخيل والتصور الاجتماعية . وبسعنى آخر ، فسن الضروري أنه ينبغى على الطفل تكوين عادة تفسير الأحداث الخاصة التي تقع والمواقف المعينة التي تعرض نفسها بلغة الحياة الاجتماعية كلها. انَّ شرور الحالة الصناعية والسياسية الراهنة ؛ على الجانب الأخلاقي ،ليست ناجمة في معضمها عن الانحرافات الحالية التي تصيب الأفراد موضوع البحث ولا نابعة من مجرد الجهل بمكونات الفضائل العادية (كالأمانة ، والمثابرة ، والطهارة ، الخ) ، بقدر ما هي ناجمة عن العجز في تقدير قيمة البيئة الاجتماعية التي نعيش فيها . انها في غاية التعقيد والاختلاط . ن العقل الذي تدرب على فهم الأوضاع الاجتماعية ، وعلى رده الى عناصرها النموذجية البسيطة ، هو الذي يستطيع فقط أن يففر بسيفان كاف على حقائق هذه الحياة حتى يتبين أى نوع من الأعمال البنائية والانتقادية هو المطلوب فعلا . أن كثيرا من الناس يتركون تحت رحمة التقاليد . والنوازع ، أو يقعون تحت تأثير أولئك الذين يخدمون مصالحهم خاصة ومصالح طبقتهم . وبالنسبة لهذه البيئة الاجتماعية المعقدة غاية التعقيد ،

يصبح التدريب على المواطنية أمرا شكليا واسميا الا اذا قام بتنمية القدرة على الملاحظة ، والتحليل ، والاستدلال مع احترام كل ما يعمل على بناء الوضع الاجتماعي والعوامل التي يحدث له تغيير من خلالها . ولما كان تدريس التاريخ تدريسا صحيحا هو الوسيلة الرئيسية لتحقيق همذه الغاية ، فان قيمته الأخلاقية هي أعلى القيم .

٧

تند تكلمت الكثير عن منهج الدراسة بالمدرسة من ناحية مضمونه . وعود الآن الى الكلام على ناحية « الشكل » ؛ على أن يكون مفهوم هذا المصطلح عندى ، كما وضحته آنفا ، شعوراً بالوسائل وبالخطط الضرورية لضبط الحركات الاجتماعية . ان الدراسات لا يمكن تصنيفها الى دراست شكل ودراسات مضمون . فكل دراسة تشتمل على هذين الجنين . أعنى ، أنها تعالج في نفس الوقت بنية المجتمع الحالية ، كما تعنى بالعدد أو الآلات التي يصون المجتمع بها نفسه . وتضرب اللغة والأدب أحسن مثل لاستحالة الفصل بينهما . فعن طريق الأفكار التي تحتوى عليها اللغة ، يتم اتصال البنيان الاجتماعي ؛ ومن وجهة النظر هذه تصبح دراسة الأدب دراسة مضمون . الائن اللغة هي أيضا وسيلة ؛ أي أنها آلة . اذ ليس لها مجرد قيمة اجتماعية في ذاتها؛ لكنها أداة اجتماعية . ومع ذلك ؛ فني بعض الدراسات يسيطر جانب أو آخر سيطرة أكثر ؛ وبهذا المعني نستطيع أن تتحدث عن الدراسات الشكلية المتخصصة ؛ كالرياضيات ؛ مثلا .

وقضيتى الايضاحية في هذه النقطة هي أن الرياضيات تؤدى ؟ أو لا تؤدى غرضها الأخلاقي الكامل طبقا لطريقة عرضها ؟ أو عدم عرضها ، كأداة اجتماعية . ان عملية الفصل السائدة بين التعليم والسلوك ؟

يين المعرفة والعمل الاجتماعي ؛ عمية تنتشر في مدارسنا . وما أن تبتر دراسة الرياضيات من المكان الذي تشغله في الحياة الاجتمعية ؛ حتى تصبح وقد تجردت تجريدا غير لائق حتى من الناحية العقلية البحتة . اذ أنها تعرض كمادة للعلاقات والقواعد الفنية بعيدة كل البعد عن أي هدف أو أي استعمال . ان ما تعانيه دراسة الأعداد في التعليم الابتدائي هو الافتقار الى التحريك . فوراء هذا وذاك كما هو أيضا وراء طرق سيئة خاصة أخرى تكمن الغلطة الجذرية في معاجة الأعداد على أنها غاية في نفسها ، بدلا من معالجتها كوسيلة لانجاز هدف بعينه . دع الطفل يشعر بالفائدة التي تنتج من استعمال العدد ؛ دعه يشعر بوضيئة المد الحقيقية ؛ تجد أنك قد كسبت نصف المعركة . والآن نرى أن هذا الشعور بالفائدة أو بالسبب يستلزم هدفا ايجابي تنجه اليه ، وهو دائما هدف اجتماعي ضمنا ؛ وحيث أنه يتطلب انتاج شيء ما قد يكون فيه نفع للآخرين ؛ شيء غالبا ما يكون اجتماعيا بطريقة ظاهرة و ضحة .

ومن المتناقضات في دراسة الحسب على مستوى أعلى هو ضخامة ما يقدم الى الطفل من عمليات عددية ليس نه مبادىء رياضية متميزة ، في تمثل بعض المبادىء العامة التي توجد بين العلاقات التجارية . فتمرين الطفل على هذه العمليات ، مع اغفال الانتباه الى الحقائق التجارية التي ستستعمل فيها والى ظروف الحياة الاجتماعية التي تقضى بضرورة مثل هذه الألوان من النشاط التجارى ، لن يدخل في باب الحساب ولا في باب العقل السليم . فالطفل يطلب منه القيام بحل أمثلة عسلى الربح ، والشركات ، والأعمال المصرفية ، والسمسرة ، وهكذا ، خلال سلسلة طويلة ، دون أن يبذل ، فيما يختص بالحساب ، أي مشقة للنظر فيد لديه من معنى عن الوقائع الاجتماعية التي يتضمنها مثل هذا الجيد . ان هذا

الجزء من الحساب فى جوهره يعتبر ذو طبيعة اجتماعية . والأجدر به اما أن يحذف كلية واما أن يعلم على أساس دراسة ذات صلة بالحقائق الاجتماعية المناسبة . وبما أننا تندبر الآن شأن الدراسة ؛ فان الأمر لا يعدو تلك المسألة القديمة من تعليم السباحة بعيدا عن الماء مرة أخرى ، مع الحصول على نتائج سيئة تناسب كلا من الجانبين العملى والأخلاقي (١) .

٨

وأخشى أن يبقى هذا السؤال يراود خيال القارىء ، وهو ما علاقة كل هذه المناقشة عن الجغرافيا ، والتاريخ ، والأعداد ، سواء أكان ذلك من ناحية المضمون أو من ناحية الشكل بالمبادىء التى تقوم فى أساس التربية ? ان نفس الأمباب التى تدعو القارىء الى أن يضع لنفسه هذا السؤال ، حتى ولو فى صورة غير كاملة ، يوضح لنا نفس النقطة التى أحاول الوصول اليها . لقدكانت تصوراتنا عن الجانب الأخلاقي فى التربية جد ضيقة ، وشكلية للغاية ، وشديدة السقم . فلقد ربطنا كلمة أخلاقي بأفعال خاصة معينة نظلق عليها اسم فضائل ووصلنا بينها وبين جمهسرة الأفعال الأخرى ؛ ثم أمعنا فى الفصل بينها وبين الخيالات والبواعث العادية فيمن ينتجونها . وهكذا أصبح تعليم الأخلاق مرتبطا بتدريس ما يحيط فيمن ينتجونها . وهكذا أصبح تعليم الأخلاق مرتبطا بتدريس ما يحيط فيمن ينتجونها . وهكذا أصبح تعليم الأخلاق مرتبطا بتدريس ما يحيط

⁽۱) قد يكون من الممكن ، بتوسيع دائرة النضج المقلى ، وبمطابقة هذا التوسع بالتخصص المناسب الذي يصحبه بالطبع ، أن تصبح هذه العوامل غايات في ذاتها ، أعنى ، أن الطغل يستطيع ، أثناء نضجه في فترة الشباب، أن يستم بالعلاقات العددية لذاتها . فما كان يوم ما طريقة قسد يصبح نشاطا مطلوبا لذاته . ولا تعتبر القضية المذكورة أعلاه موجهة ضد هذه الامكانية . فالقصد منها في بساطة هو أهمية النظر الى أن الفترة التمهيدية للتي يحتفظ فيها الشكل أو الوسيلة بعلاقة عضوية بالأهداف والقيم الواقعية حد عاشها الطفل عيشة مناسبة .

بهذه الفضائل الخاصة ، أو بغرس بعض العواطف التي تصلى به . لقد كان العمل الأخلاقي اذن يفهم بطريقة في غاية السذاجة . ير أن مشل هذه الآراء والبواعث الأخلاقية ليست هي التي تدفع الناس أي العمل لتحقيق وأداء واجبهم الأخلاقي . اذ أن مثل هذا النوع من التدريس ، بعد كل ما قد قيل وكل ما قد فعل ؛ يعتبر أمرا ظاهريا ؛ فهو لا يصل الي أعماق مقومات الأخلاق لدى الفاعل . فدوافع وقوى الأخلاق النهائية لا تزيد ولا تقل عن ذكاء اجتماعي (أي قوة ملاحظة وفهم الأوضاع الاجتماعية) وعن قوة اجتماعية (أي القدرات المدربة على الضبط) القائمة بالعمل في خدمة المصلحة والأهداف الاجتماعية . فذا لم تكن ثمة حقيقة لنا ضوءا على كين المجتمع ، فليس ثمة قوة يسعم شريبها على تنمبة الشروة الاجتماعية أثني لا تعتبر أخلاقية في آثرها .

أستطيع ، اذن ، أن ألخص هذ نجزء من البحث بتوجيه التباهكم الى الثالوث الأخلاقي للمدرسة . والذي يتفيب الذكاء الاجتماعي ، والقوة الاجتماعية ، والمصالح الاجتماعية . ووسائلنا في ذلك هي : (١) الحياة المدرسية كنظام قائم في ذاته ؛ (٢) طرق التعليم وطرق أداء العملل ؛ المدرسية كنظام قائم في ذاته ؛ (٢) طرق التعليم وطرق أداء العمل ؛ رعم الدراسات المدرسية أو المناهج ، وعلى قدر ما تقوم به المدرسة ، بروحها الخاصة ، من تمثيل لحياة اجتماعية حقيقة ، وعلى قدر ما هناك من تهذيب ؛ وادارة ، ونظام ، الخ ، عن هذه نروح الاجتماعية الفطرية ؛ وعلى قدر ما تكون الخطط المستعملة هي تلك انتي تدعم القوى الايجابية البناءة ، التي تسمح للمفل بأن ينتج ؛ وهكذا تسمح له بأن يقدم خدماته ؛ وعلى قدر اختيار وتنظيم المنهج للتزود بالمواد التي سيد الطفيل بالشيعور بالعالم الذي يتحتم عليه أن يلعب فيه دورا ما ، وبالعلاقات التي سيضطر أن يواجهها ؛ تقول على قدر مواجهة هذه

الأهداف ، تعتبر المدرسة منظمة على أسس أخلاقية . ذلك أنه على قدر الاهتمام بالمبادىء العامة ، تكون مواجهة الاحتياجات الأخلاقية الأساسية . أما ما تبقى فانه يظل بين كل من شخص المدرس وشخص الطفل .

٩

آتتقل الآن الى الجانب الآخر من الناقشة — أعنى : الجانب النفسانى . لقد عنينا الى حد بعيد بالمبد القائل بأن هدف ومعيار العمل المدرسي يجب أن يبحث عنهما في علاقته الوظيفية بالحياة الاجتماعية . ولقد حاولنا جاهدين تطبيق هذا المبد على بعض الجوانب النموذجية في المدرسة كي نقدم توضيحا لما تعنيه هذه العبارة . والآن نعود الى المبدأ المقابل الذي يقول بأنه : يجب تحقيق هذه الأهداف والغايات في الطفل كفرد بك يجب أيضا أن تتحقق عن طريق الطفل كفرد . فالقيم الاجتماعية تظل في حاة من التجريد الى أن يتناولها الأفراد من التلاميذ فيوضحونها في حياتهم . وعلين حينئذ ، أن تتساءل عن معانيها عندما تترجم الى عبارات السلوك الفردي . ويجب ألا تظهر هذه القيم في السلوك الفردي فقط ، بل يجب أن يستهلكها جهد الفرد ونشاطه . فعلينا ، والحالة هذه ، أن نعتبر الطفل كمحرك أو فاعل ، وأن نراقب الطرق التي بها يمكنه أن يستعيد نتيج القيم الأولية للحياة الاجتماعية في حياته الخاصة .

ان تقطة البدء يجب أن تقوم على ملاحظة الطفل الفرد . ففيه نجد بعض القوى البازغة — مثل الغرائز ، والبواعث . فنحن نريد أن نعرف من أجل أى شيء تقوم هذه القوى — أعنى ؛ نريد أن نعرف ماذا تمثل . وهذا معناه القيام باجراء بحث عن الأهداف من حيث علاقتها بالوظيفة التي

يمكن أن تؤديها ، أو من حيث كونها آلات منظمة للعمل . أن هذا التفسير للقوى الفجة في الطفل ينقلنا الى حياة البانغ الاجتماعية ، وهنا نجد أجوبة عن الأسئلة التي تثيرها ملاحظتنا للطفل : نجد النتائج التي تعيننا على تشخيص الأعراض والدلائل التي تبدو بين الطفل تلقائيا . وعليه يصبح لزاما علينا أن نعود بهذا التفسير الى الطفل الفرد بغية أن نجد أسهل ، وأوفر ، وأشد نقط الارتباط والاتصال نفاذا من بين أرجه نشاطه التلقائية ومن بين الأهداف التي تتوقع أن تحققها هذه القوى . فيهمتنا الآن هي أن نربط بين الاثنين . وهذا لا يمكن أن يتم البتة الاعن طريق اتخاذ الطفل نفسه وسيلة لذلك ، أما المدرس فلا يمكنه فعلا أن يقوم بعملية لربط هذه . ان كل ما يستطيعه انما هو تشكيل الظروف بطريقة ما قد تمكن الطفل من أن يصنعها لنفسه . أضف الى ذلك ، أنه حتى ولو استطاع المعلم القيام بعملية الربط ، فإن النتيجة لن تكون أخلاقية بقدر ما يقيّمه هو لنفسه من غايات يعمل من أجلها ، وما يؤديه من عمل بروح خاصة من الاهتمام والاخلاص لهذه الغايات . ينتج عن ذلك ، أننا ها هنا يقذف بنا مرة أخرى الى الوراء لدراسة الفرد ، أى لدراسة علم النفس ، بقصد الكشف عن الوسائل الصالحة لتحويل قدرات الطفل التلقائية الفجة الى عادات الذكاء والايجابية الاجتماعيين.

والآن ، نرى أنَّ علم النفس هو الذي يكشف لنا طبيعة وعمل الفرد على هذا النحو . وبناء عليه تكون الدراسة النفسية جد ضرورية لتساعدنا على تحديد كل من أهميتها ومسلكها الأخلاقي في اتجاهين معينين :

١ -- علينا أن نضع فى المقام الأول: أن السلوك جميعه ينبع فى جوهره وعلى الاطلاق من الغرائز والدوافع الفطرية. وعليه فمن واجبنا أن نعرف ما هى هذه الغرائز والدوافع ، وحالتها فى كل مرحلة من المراحل الخاصة بتضور الطفل ، كى نعرف ما هى المعامة التى نقيم عليها هذا البناء وعلى أى شىء نقيمه . وقد يؤدى اغفال هذا المبدأ الى محاكاة آلية للسلوك الأخلاقي ، الا أن هذه المحاكاة ستصبح ميتة خلاقي لأنها صادرة عن الخارج ، ولأن مركزها خارج الفرد : لا داخله . فواجبند يقتضى ، بعبارة أخرى ، أن نقوم بدراسة الطفل كى نحصل على بياناتنا ، وتشخيصاتنا ، واقتراحاتنا . وعلى قدر عدم التفكير فى أفعال الطفل التلقائية كتعبير عن أشكال أخلاقية يجب أن تتطابق معها مجهودات المربى — فقد ينتج عن هذا بكل بساطة افساد الطفل ، الا نه يجب التفكير فيها على أنها أعراض تحتاج الى تفسير ، على أنها منبهات تحتاج الى ايضاح تحت ارشادنا ، وعلى أنها المادة التى مهما يتغير شكلها ، فانها المكون النهائي للسلوك والطبع الأخلاقيين مستقبلا .

٧ — كما أن مبادئنا الأخلاقية فى حاجة هى الأخرى الى أن تقرر بلغة علم النفس لأن الطفل هو الذى يمدنا بالوسيلة الوحيدة أو بالعدد التى بالسيطرة عليها يمكننا تحقيق المئل الأخلاقية . ان موضوع مادة المنهج ، مهما تكن أهميته ، ومهما يتسم اختياره بالحكمة ، ليعتبر خلوا من المضمون الأخلاقي المقنع حتى تنم صياغته بلغة ألوان نشاط الفرد الخاصة ، وعاداته ، ورغباته . ويجب علينا أن نعرف ماذا يعنى التاريخ ، والجفر افيا ، والرياضيات بلغة علم النفس ، أى ، بصفتها حالات للتجريب الشخصى ، وذلك قبل بلغة علم النفس ، أى ، بصفتها حالات للتجريب الشخصى ، وذلك قبل أن نتمكن من أن نستخلص منها امكانياتها الأخلاقية .

ان الجانب النفسى من التربية يتلخص بالطبع ، فى بحث طبيعة الخلق ومعرفة كيف ينمو نموا حسنا ، وبناء على ذلك قد يمكن ازالته أو على الأقل تخفيف وطأة شيء من التجريد الذي لمسناه فى المناقشة السابقة ، اذا ما عبرنا عنه من حيث علاقته بالسلوك .

ومن المتاوف أن نقول ان هذا النمو المخترقي هو الغاية القصوى من العمل المدرسي كله . وتكمن الصعوبة كله في تنفيذ هذه الفكرة . ووراء هذه الصعوبة في التنفيذ صعوبة أخرى هي افتقارنا الي تصور واضح عن معنى الأخلاق . فان بدا على هذا القول شيء من التطرف والاقحام فاني أستأذن القارىء بتصحيحه على هذا النحو : اننا تفهم الختلق ببساطة بلغة النتائج دون أن يكون لدينا على تصور واضح عنه بلغة علم النفس اعنى ، على أنه عملية : أو عامل ، أو دينامي . اننا نعرف ماذا يعنى الخلق بلغة أنواع الأفعال الصادرة عن الخلق ، الا أنه ليس لدينا عنه أي تصور محدد من ناحيته الباطنية : على أنه قطعة من آلة نفسية جارية .

1.

وأقترح ، اذن ، اعضاء بيان مختصر عن طبيعة الخلق من وجهة النظر هذه . فالخلق ، على العموم : معده قوة ندعلية الاجتماعية ، والكفاءة المنظمة للوظيفة الاجتماعية . ومعنى هذا : كم شرن الى ذلك آنفا ، أنه بصيرة أو ذكاء اجتماعي ، وقوة تنفيذية اجتماعية ، واهتمام اجتماعي أو استجابة اجتماعية . وهذا معناه ، بلغة علم النفس ، أنه يجب أن يكون هناك تدريب للدوافع والغرائز الأولية ، التي أصبحت منظمة في عددت تعتبر كوسيلة لعمل معول عليها :

ان القسوة : "و كفية التنفيذ . "و غم الفهر . يعتبر من المكونت الفرورية للخنق . وربد عنقد كل هندمن فى كتبنا وفى محاضراتنا الأخلاقية على حسن النوي . النخ ، غير "ننا نعرف من الناحية العملية أن نوع الخنق الذي نرغب فى بدئه خلال تربيتنا ليس ذلك النوع الذي يتوقف فقط على حسن النوايا ، بل من النوع الذي يصر على اخراج هذه النوايا

الى حيز العمل. وأن أى خلق آخر يعد من قبيل الأمانى ؛ انه يعد طيبا . لا خيرًا . ان على الفرد أن يحصل على القوة ليناضل وليحسب حساب شيء ما فى منازعات الحياة الواقعية . انه يجب أن تكون لديه صفات المبادأة ، والاصرار ؛ والمثابرة ، والشجاعة ، والجد . أى أنه ؛ فى كلمة واحدة ، يجب عليه أن يحرز من الصفات ما يندرج تحت اصطلاح ؛ « قوة الخلق » . ومما لا رب فيه أن الأفراد يختلفون اختلافا كبيرا فى مواهبهم الفطرية بهذا الصدد ؛ ومع ذلك فكل واحد لديه بعض الاستعدادات الأولية من بواعث للعمل ، وميول دافعة اليه ، والحاح فطرى عليه . فمشكلة التربية من هذا الجانب هى الكشف عن ماهية هذا الرصيد الفطرى من القوة ؛ ثم استعماله بطريقة (مع تقديم الظروف التى تنبه وتضبط معا) كما لو كنا سننظمه فى أشكال من العمل محددة محفوظة — ونعنى بها : العادات ،

٧ - غير أبنا نحتاج الى شيء آخر أكثر من مجرد القوة . فمجرد القوة قد يكون أمرا وحشيا ، اذ قد تلغى مصالح الآخرين . حتى انها عندما تقصد أهدافا سليمة فقد تذهب فى ذلك مذهبا تبدو فيه وكأنها تغتصب حقوق الآخرين . أكثر من هذا ، ان القوة المحض لا يوجد فيها أى ضمان للهدف الصحيح ذاته . فقد توجه نحوأهداف خاطئة ، وتكون النتيجة شرا وهلاكا أكيدين . وعليه ، فالقوة ، كما أشرنا آنها ، يجب أن توجه يجب أن تنظم فى مسالك معينة من الانتاج والتعبير بطريقة كما لو كانت مرتبطة بأهداف لها خطرها .

وهذا يتضمن تدريبا فى كل من الجانبين القسكرى والعاطفى. فمن الناحية الفكرية يجب أن يكون عندنا: « الحكم » — وهو ما يطلق عليه عادة اسم الذوق السليم. ان الخلاف بين مجرد المعرفة ، أو الحصول

على المعلومات ؛ وبين الحكم هو أن الأولى نظفر بها ببساطة دون استعمالها ، أما الحكم فهو أفكار موجّهة لتحقيق أهداف معينة . والحكم لسليم هو الشعور بقيم تسبية أو متناسبة . ان من يملك القدرة على انحكم هو صاحب القدرة على السيطرة على الموقف . هو ذلك الشخص الذي يمكنه أن يفهم المنظير أو الموقف الذي أمامه ؛ متجاهلا كل ما لا مدخل ، أو ما لا أهمية له آنذاك ، ثم انه بالاضافة الى ذلك يستطيع أن يمسك بالعوامل التي تتطلب الاهتمام ؛ وأن يقوم بترتيبها طبقا لأحقيتها النسبية . ان مجرد معرفة ما هو حق في حالة من التجريد ؛ ومجرد النوايا في متابعة الحق عن وجه العموم ؛ مهما تكن خليقة بالمدح في حد ذاتها ، لن تكون أبدا عوضا عن القوة المدربة على الحكم . فالعمل دائما ذو وجود محسوس ، فهو محدد ويتميز بفرديته ، فاذا لم تعضده وتقوم على ضبطهمعوفة بالعوامل الفعلية الملموسة في الظرف الذي يتطلب العمل ؛ فانه يجب أن يكون ؛ اذن ؛ باطلا وفاسدا .

٣ - غير أن الشعور بالأهداف يجب أن يكون أكثر من مجرد شيء فكرى. فنحن نستطيع أن نتصور شخصا صاحب حكم في غاية السداد، ومع ذلك فانه لا يعمل بما أوتى من سداد الحكم. وعليه ؟ يجب ألا تكون هناك فقط قوة لتأمين الجهد الذي يبذل في التغلب على الصعاب ؟ بل يجب أن تكون هناك أيضا نوع من الاستجابة الشخصية الراقية - أعنى ؟ يجب أن يكون هناك رد فعل عاطفى. ويستحيل ؟ حقا ، أن يكون ثمة حكم أن يكون هذه القابلية للتأثر. فما لم تكن هناك حساسية مرهفة وتكاد تكون غريزية بالظروف بالنسبة لشخص ما ، وبأهداف ومنافع الآخرين ؟ فان الجانب الفكرى للحكم لن يظفر بالحصول على المادة المناسبة كي يمارس عمله عليها. وكما تنسب مادة معرفة الأشياء الى الحواس ؟ فان"

مادة المعرفة الأخلاقية تنسب بالضبط الى الاستجابة العاطفية . ومن العسير أن نعبر عن هذه الصفة بالألفاظ ، الا أننا جميعا نعرف الفرق بين الخلق الذى هو الى حد ما شكلى وصارم ؛ وبين ذلك الذى يكون تعاطفيا ؛ مرنا صريحا . وقد يكون النوع الأول ، من الناحية التجريدية ؛ مخلصا حقا للأفكار الأخلاقية كالنوع الثانى ، غير أننا من الناحية العملية نفضل أن نعيش مع النوع الثانى ؛ كما أننا نعتمد عليه فى انجاز قسط أوفر من الهدف عن طريق اللباقة ؛ والاعتراف الغريزى بدعاوى الآخرين ؛ وبالمهارة فى التكيف ، اذ يستطيع أكثر من النوع الأول انجاز أهدافه لمجرد تمسكه بالقواعد والمبادىء التى لها مبرر فكرى .

11

وعندئذ نجد المعيار الأخلاقي (اذا نظرنا اليه كمسألة تخص تنمية الفرد) والذي نستطيع به اختبار العمل المدرسي .

(أ) هل المدرسة كنظام ، فى الوقت الحاضر ؛ تعلق أهمية كافية على الغرائز والدوافع التلقائية ? وهل تنيح لها الفرصة كاملة لتؤكد نفسها ولتنتج تنائجها الخاصة بها ? وهل نستطيع ؛ اذا حذفنا الاعتبارات الكمية ؛ أن نقول ان المدرسة فى جوهرها تربط نفسها ، حاليا ؛ بالقوى الانشائية الايجابية أكثر من ارتباطها بعمليات الامتصاص والتعلم ، واكتساب المعرفة ? أليس كلامنا عن النشاط الذاتى قد أصبح على أوسع مدى لا معنى له لأن النشاط الذاتى الذى نكو "ن عنه صورة فى عقولنا نشاط ذهنى صرف ؛ بعيد" عن كل صلة بدوافع الطفل التى يصدر عنها العمل عن طريق اليد أو العين ؟

بقدر ما تفشل الطرق المدرسية الحالية في مواجهة ما تقدمه هـــذه

الأسئلة فان النتائج الأخلاقية ستكون غير متر ضية . ولن تتمكن من ضمان قوة الخُلُتُق الايجابية مالم تكن لدينا الرغبة في دفع الثمن المطلوب من الناحية النفسية . ولن نستطيع أن نطفىء قوى الطفل ونخمدها ؛ أو أن نسمح لها بالضمور (بسبب الفشل في اتاحة الفرصة الكافية لها بغية تمرينها) ؛ ثم تتوقع بعد ذلك الحصول على خلق يمتاز بالمثابرة الانشائية التنفيذية . لا مراء في أنى أدرك أهمية الكف ، لكن مجرد الكف لا قيمة له . ان القيد الوحيد ، والضابط الوحيد الذي قد تُكون له قيمة ما هو ذلك الذى ينشأ خلال السيطرة على جميع القوى المركزة تكريسا لهدف ايجابي . اذ لا يمكن بلوغ الهدف الا اذا حيل بين الغريزة والدوافع وبين التدفق خبط عشواء والتسرب الى مسارب جانبية في هباء . وفي الاحتفاظ بالقوى في حالة عمل يسير الى الهدف فرصة كافية للقمع الصحيح . ان " القول بأنَّ القمع أسمى من قوة التوجيه أشبه ما يكون بالقول بأن الموت خير من الحياة ؛ وأن النفي أرفع درجة من الاثبات ؛ وأن التضحية أعظم من الخدمة . إن القمع لا يكون تربويا فقط الا عندما يكون تابعا لقوة التوجيه .

(ب) ويجب علينا أيضا أن نقوم باختبار عملنا المدرسي من جهة ما يقدمه من شروط نفسانية ضرورية لتكوين الحكم الصائب ، فالحكم كمعنى للقيم المتشابكة يتضمن القدرة على الاختيار ؛ وعلى التمييز ، طبقا لمعيار . وعلى ذلك فاكتساب المعلومات لا يستطيع ألبتة تنمية القدرة على الحكم . وأي تنمية يحصل عليها الطفل فانما يكون ذلك رغما عن الطرق التعليمية التي تؤكد سهولة التعلم ، لا لأن التنمية نتيجة لها . ان الاختبار يحدث فقط عندما توضع المعلومات المكتسبة موضع الاستعمال . فهل ستؤدى ما نتوقعه منها ? لقد سمعت أحد رجال التربية من ذوى الخبرة

الواسعة يقول ان النقص الأكبر فى التعليم اليسوم ينشأ ، من الناحية الفكرية ، من أن الأطفال يغادرون المدرسة دون أن تكون لديهم نظرة ذهنية واسعة ، فالحقائق تبدو لهم جميعا فى درجة واحدة من الأهمية ، دون تمييز بين الجذور والفروع . وليس لديهم أية عادة غريزية لتصنيف حقائقنا طبقا لأى ميزان له قيمته ، وترتيبها تبعا لذلك كل فى درجته . لعل هذه القضية مبالغ فيها ، غير أنه بقدر ما يوجد فيها من حقيقة ، فانها تشير اللى الشرور الأخلاقية بنفس الجدية التى تشير بها الى الشرور الفكرية .

ان الطفل لا يمكنه بلوغ المقدرة على الحكم الا اذا تدرب تدريب متواصلا على تكوين الحكم واختباره. لذلك يجب أن تتاج له الفرصة لأن يختار لنفسه ، وأن يحاول بعدئذ أن يضع اختياراته موضع التنفيذ كى يتمكن من أن يخضعها للاختبار الأخير الوحيد ، وأعنى به اختبار العمل : بهذا فقط يمكنه أن يتعلم التمييز بين ما يبشر بالنجاح وبين ما ينذر بالفشل ، وبهذا فقط يستطيع أن يكو ن عادة الربط الدائم المستمر لأفكاره المخانفة المنعزلة عن الظروف التى تحدد قيمتها . فهل المدرسة ، كنظام ؛ في الوقت الحاضر تقدم الفرصة الكافية لهذا النوع من التجريب ؟ في الوقت الحاضر تقدم الفرصة الكافية لهذا النوع من التجريب ؟ ومالم يكن تركيز العمل المدرسي منصبا الى حد بعيد على الجانب العملى ؟ على البناء ، على البحث الفعال ، فانه لا يستطيع أن يلتقى مع الظروف على النفسية الضرورية للحكم الذي يعتبر عاملا تكامليا للخلق الحسن .

(ج) أما النقطة الأخرى فسأقتضب الحديث عنها ؛ أى عن الحاجة الى سرعة التأثر والاستجابة . وهنا نرى أن الجانب الاجتماعي والغير رسمي في التربية ؛ والبيئة الجمالية ؛ وما فيها من تأثير ؛ كل ذلك له أهمية قصوى . فبقدر ترتيب العمل في طرق مرسومة منتظمة ؛ وبقدر نقص الفرص للاختلاط العارض والاجتماعي الحر بين التلاميذ ؛ وبين كل من

التلاميذ والمدرس ، فان هذا الجانب من طبيعة الطفل اما أن يصيبه الجوع واما يترك ليجد له تغييرا كيفما اتفق في مسارب خفية . ان النظم المدرسي عندما يقوم تحت دعوى العملي (ونعني بكلمة العملي هنا أضيق معاني المنفعة بحصر الطفل في المبادىء الثلاثة القراءة ، والكتابة ، والحساب) الدراسات الشكلية المتعلقة بها ، ثم يوصد في وجهه ينابيع الأدب والتاريخ الحية ، كما يحرمه من حقه في الاقصال بروائع فن المعمار ، والموسيقي والنحت ، والتصوير ، فاننا نفقد كل أمل في توقع الوصول الى أية نتائج معينة تتعلق بتدريب هذا العنصر المتكامل في الأخلاق .

14

ان ما نحتاج اليه فى التربية أكثر من أى شىء آخر هو ايمان أصيل ؟ لا مجرد ايمان اسمى ، بوجود المبادىء الأخلاقية القادرة على أن تكون ذات تطبيق فعال . وفى اعتقادنا أنه ؟ بقدر عنايتنا بجمهرة الأطفال ، لو شغلنا أنفسنا بهم أطول وقت ممكن لاستطعنا أن ندرس لهم القراءة ؟ والكتابة ؟ والأعداد . ونحن من الناحية العملية ، ولو بطريق لاشعورى ، نشك فى امكانية أى شىء شبيه بنفس نوع التأمين الذى يحظى به الجانب الأخلاقي . فنحن نعتقد ، ولا ريب فى القوانين والقواعد الأخلاقية ، غير أنها متعالية منعزلة عن الواقع . انها أشياء قد نشأت من تلقاء نفسها . انها أنها متعالية منعزلة عن الواقع . انها أشياء قد نشأت من تلقاء نفسها . انها اليومية أى اتصال فعال . ان ما نحتاج اليه هو أن تنزل هذه المبادىء الأخلاقية الى الأرض وصياغتها بلغة اجتماعية ونفسية . نحن فى حاجة لأن نرى آن قوانين الأخلاق ليست استبدادية ، وأنها ليست مجرد قوانين متسامية ، وأن لفظ « أخلاقى » لا يدل على منطقة خاصة أو على جانب

معين من الحياة . نحن فى حاجة لأن تترجم الفعل الأخلاقي الى لغة الظروف الواقعية والى الدوافع والعادات التى تؤلف منها أعمال الفرد .

أما كل ما يبقى بعد ذلك فانه من قبيل التوابل التى لا تمس جوهر الموضوع. ان الشيء الوحيد الذي نحن في حاجة اليه هو أن نعترف بأن قوانين الأخلاق واقعية بنفس المعنى الذي نرى به القوانين الأخرى واقعية أيضا ، وأنها فطرية في حياة الجماعة ، وفي مجرى نظام الفرد . ولو استطعنا أن نضمن ايمانا أصيلا بهذه الحقيقة ، نكون قد ضمنا مستقبلا الشرط الوحيد الذي يعتبر في النهاية ضروريا كي نحصل من نظامنا التربوي على جميع ما فيه من فاعلية . وسيجد المعلم الذي يعمل بهذا الايمان فرصا أخلاقية في كل فرع من فروع الدراسة ، وفي كل خطة من خطط التعليم ، وفي كل عارضة من عوارض الحياة المدرسية ، من أول يوم فيها الى آخر يوم .

الاهتام

وعلاقته بتدريب الإرادة

ملخص:

١ -- هناك قضية تقول: الاهتمام نقيض المجهود. ان التربية الحديثة تعلن أن القمع والنظام قد فشلا ؛ الا أن الجواب على ذلك يقول ان الحياة تعنى الكدح الجاد ؛ وعليه فمن الواجب تدريب العفل على عادات نشيطة أثناء طفولته . هذا التناقض ؛ القديم قدم الفلسفة اليونانية . من المسكن حله ، لأن كلا الطرفين ينسى الصفة الذاتية لكل من المجهود والاهتمام ؛ مع الاحتياج الى الانتباه الداخلى والخارجي على السواء .

فالمجهود الذي يتطلب فقط اتتباها خارجيا ؛ ثم يترك الطبيعة الأعمق دون نظام ، ينتهي بكارثة أخلاقية . كما أن أنواع الاهتمام التي «نضفي» عليها ألوانا من التشويق عاجزة هي الأخرى عن تقديم الخدمات . ومن ثم ينبغي أن ينبع المجهود بطريقة طبيعية ؛ كما ينبغي أن يكون الاتجاه نحو الاهتمام الصحيح نابعا من اقتراح قوى الطفل الخاصة .

٣ - غير أن الاهتمام يتطلب مزيدا من التعريف: انه عملية خلاقة به موضوعية به شخصية . (أ) فالاهتمام الطبيعى الخلاق يتخذ دائما وجهة معينة به حيث ترى النفس ترغب باستمرار فى الوصول الى غاية معينة . (ب) ومن ثم نجدها تربط اهتمامها بهذا الشيء أو ذاك (شيء قد يكون على العكس من ذلك مما لا يثير الاهتمام) . (ج) ومع ذلك فانها تجد رضا عاطفيا فى قيامها بالمتابعة .

وقد يكون موضوع الاهتمام هو النشاط المباشر ، أو غايات أشد بعدا ، غايات سوف تطيل من أمر الاهتمامات « الوسيطة » بموضوعات تمتاز على عكس ذلك بالمقاومة . وعليه تصبح المادة البعيدة التي لا صلة لها موضوعا خاصا للاهتمام ، لا يحتاج لأن يفرض نفسه فرضا عملي الانتباه . ولو ارتبطت الوسيلة بالغاية في مجال الشعور ؛ لأصبحت الدوافع الخارجيةللاهتمام زائدة عن الحاجة .

وهكذا يتضمن المجهود والرغبة كلاهما توترا بين النقص الحالى وبين المثل الأعلى ؛ الأمر الذي يجب انجازه رغم وجود العقبات .

ان الشهوة والعاطفة العمياء عبارة عن رغبات ينقصها الذكاء ، وهى فى الحيبوان خادمة بالغريزة لتوجيه مجهبوداته ؛ أما الانسان فانه يبدد طاقته مالم يستطع تحقيق غايات أبعد ، تحدوها عاطفة كافية للمحافظة على الفقة . دون أن يفقد ضبط النفس ، وعليه نرى أن الرغبة فى الانسان تقوم بخدمة وظيفة الشهوة فى الحيوان ؛ الا أنه يجب أن تكون ؛ كما هو الحل فى الشهوات الحل فى الشهوات محل المثل العلي الأكثر شرفا .

وعليه فالاهتمام : اذا وضع في مكانه المتوسط الحق ، فانه يقوم بعمل الرغبة السوية ، التي تعتبر آلة لانجاز المثل الأعلى .

لكن من أين ينبعث هذا المثل الأعلى ؛ أو هذا الهدف ? انه تجسيد للقوى الايجابية ؛ حيث تصبح المثل العليا بواعث على العمل الحالى ، مستصرخة فى ذلك الدوافع والعادات لبذل مجهود مباشر . انها تستمر وتنتصر لأنها نابعة من حاجات ملموسة ؛ لا مجرد حاجات شكلية أو اتفاقية .

ومع الشعور بوطأة المجهود ؛ نلجأ الى الدوافع اللاأخلاقية – أي

أننا نلجأ الى الانغماس فى اللذات أو مخاوف دنيئة . وعلى ذلك نجد أن الحهد بغير اجهاد ؛ والاهتمام بدون اتلاف ، يجتمعان فى عملية تتوسط التعبير عن الذات .

٣ — والآن ؛ دعنا نلاحظ كيف تفسر كل من النظريات الكنطية والهربارتية الموقف . ان كنط لا يرفع الاهتمام الى مرتبة الشرف الاعندما يبلغ الانسان من الكبر ما يجعله يشعر برضا فى احترام القانون الأخلاقى ؛ انه يتجاهل مشكلة المربى ، أعنى ؛ كيف يمكن أن تنمو الاهتمامات الحالية الى أسمى درجات هذا التطور الشامخ . أما المدرسة الهربارتية فانها تنمى مذهب الاهتمام الوسيط ، الا أنها تتجاهل كذلك مع كنط نشأة الأفكار . فهو ؛ — خلاصة وخاتمة : ان الدوافع ، والاهتمامات البدائية ، تعتبر فقط نقطة بدء ، وهى بالنسبة للمدرس وسيلة من وسائل التأويل . فهو يميز مرحلة التربية الأولية ؛ حيث يترك الطفل الى حد بعيد حرا مع يميز مرحلة التربية الأولية ؛ حيث يترك الطفل الى حد بعيد حرا مع يعود الى الوراء بقدر ما يمكنه أن يتطلع الى مستقبل أبعد مدى .

فالنظام ؛ اذن ، ليس فى الوقوف فى وجه الاهتمامات بل فى تحقيقها ؛ وفى التغلب على الصعوبات الداخلية ، وفى قهر قوى الطبيعة . فالمشاكل الموجودة لا يقوم المدرس ببيانها ، بل التلميذ هو الذى يتبين صعوبتها وقسوتها . ان أفضل نظام يجب أن يوجد فى المدرسة انما هو ذلك الذى يقوم على مثال النظام الذى ينشأ بعيدا عن المدرسة — أعنى ؛ من المواقف التى تنطلب مجهودا ؛ وفى مجال العمل الذى نحس بأنه ذو قيمة .

مخصية

التربية كالفلسفة في صعوبة عزل عن مبحث من مباحثها ابتغاء البحث و مُدقشة . فَمُو ضَيع جد متشابكة حتى ن ختيار أحدها يعني المخاطرة بتجهل اعتبارات عديدة ، أو غير ذنك من حيث التوسل الي الموضوع بتقديم نفس المشكلة قيد البحث متنكر في زي موضوع آخر . غير أن حدود الزمان والمكان تستلزم من تسخول في مجال واحد معين محدود بذاته . أن كل ما يستطيع المرء "ن يقوم به في مثل هذه الظروف هو أن يتابع خطة معينة تسترعى الاتتباء على الأقل بالنسبة للمشاكل التي يتضمنها البحث ، وأن يشير الى العلاقات الرئيسية للمشكلات التي بحثت بالنسبة للمواضيع التي لها مدخل في هذا البحث . وفيما يخص مشكلة الاهتمام فان صعوبة بحثها كبيرة بوجه خاص . فالاهتمام ، من جانب ، ألصق ما يكون علاقة بالحياة العاطفية ، كما أنه ؛ من جانب آخر ، ذو علاقة وطيدة ، أن لم تكن متطابقة ، مع الاتنباد ، ومع الحياة الفكرية . فأى تفسير مناسب له سيتطلب ، من جل ذنك ، شرحا كاملا من عمم النفس لكل من الوجدان والمعرفة ، وعلاقات كل منهم بالآخر ؛ ومناقشة أرتبات كل منهما بالارادة أو افتقاره الى مش هذا الارتباط .

وبناء عليه ، فليس لى الا الأمل فى الكشف عما يبدو لى أنه النقط البارزة ، واذا لم تحرز النتائج التى توصلت اليها أى نوع من القبول ؛ فنها قد تساعد على الأقل فى تحديد المشكلة انتظارا لبحث أعمق غورا .

وفى نفس الوقت الذي قد تتحمس فيه لتوقع الاتفاق على أي مذهب

تربوى هام ، فلعله قد يكون ثمة أمل أوسع فى الوصول إلى اجماع فعال اذا بدأنا بالجانب التربوى . فاذا استطعنا أن نرسم مبدئ عدم معينا يتناسب مع موضع الاهتمام ووظيفته فى المدرسة ، فسيكون ، ندين قواعد مضمونة الى حد ما تمكننا أن ننتقل منها الى التحليل النفسى للاهتمام . وعلى أية حال ، فسيكون من واجبنا القيام بتحديد المجال وتعيين الحدود التى منها يمكن أن ينشأ البحث النفساني . بعد هذا ، سننتقل الى بحث بعض الاتجاهات الرئيسية المنسوبة الى مشكلة الاهتمام فى البحوث التاريخية الشائعة — وقد نعود فى آخر مطافنا بالنتائج التى وصلنا عن طريق هذا التأمل النفسائي والنقدى الى مادة التربية ونحن أقوى ايمانا وأشد تمسكا بالتدريب الخلقى .

١

ويبدو لأول نظرة أن الأمل ضئيل فى الحصول على اجساع فعال بخصوص مسألة الاهتماء من الجاب التربولي . فأول شيء يلفت نظرنا هو التضارب العميق بين الآراء والمعايير التربوية الراهنة الخاصة بمادة هذا الاهتمام . فلدينا ، من ناحية ، المذهب القائل بأن الاهتمام مفتاح كل من التعليم والتدريب الأخلاقيين ، وأن مشكلة المدرس الأساسية هي أن يجعل المادة المعروضة جد مشوقة حتى تستطيع أن تفرض الاتباه والاحتفاظ به . كما أنه لدينا ، من ناحية أخرى بالتأكيد بأن اطلاق المجهود من الدخل هو وحده العس تتربوي باوان الاعتماد على مبدأ المجهود من الدخل هو وحده العس تتربوي باوان الاعتماد على مبدأ الاهتماء معدد تشتيت القفل فكري وضعفه خقي .

وفى هذه القضية لتربوية لقائمة بالاهتمام فى مقابل المجهود ، دعنا ننظر فى أدنة كن من الملحى والمدعى عليه . يقول الادعاء لصالح الاهتمام انه هو الضمان الوحيد الانتباه . وأنه ، اذا استطعنا أن نكفل الاهتده في مجموعة معينة من تحقيق والآراء . فقد تتأكد تماما من أن التلميذ سيوجه طاقاته للميضرة عليها ، وأنه ، اذا أمكننا أن نضمن الاهتمام في سلملة أو خط خلاقي معين للسلوك ، فاننا نكون أيضا في مأمن عندما نزعم أن وجود انشاط لدى الضفل تتجاوب في هذا الاتجاه ، وأنه ، اذا لم يكن قد ضمنا ، فلن يكون لدينا أية وقاية بخصوص ما سموف تفعله في أية حال معينة . ومن المحقق أن المذهب القائل بالنظام لم يظفر بالنجاح . ومن المحقق أن المذهب القائل بالنظام لم يظفر أو ذهني أكثر عندما يمضي الى مادة ما كرها أكثر مما لو اتجه اليها باهتمام كامل وبدافع من كل قلبه . ان نظرية المجهود تقول لنا بكل بسمة ان الانتباء المضاد (أعنى القيام بعمل منافر ولأنه منافر) ستكون نه الصدارة عن الانتباء التلقائي .

ن نظرية المجهود ، من الناحية العملية ، لا تستند الى أساس . فالصف عندما يشعر بأن عمله أصبح مهما ، فانه لا يمنحه من ذات نفسه الا تحت ضغط الاضطرار ، فذا استبعدنا هذا الضغط الخارجي نجد أن انتباهه يتجه قورا الى ما يثير اهتدمه . ان انطفل الذي ينشأ على أساس نظرية المجهود يكتسب ببساطة مهارة مذهلة في ضهوره بمظهر المشغول بموضوع غير مرغوب فيه ؛ بينما يكون قلب طاقاته ولبها مشغولا فعلا بشيء آخر . حقا ، ان النظرية تناقض نفسها بنفسها . فمن المستحيل من الناحية النفسية اجتذاب أي نوع من أنواع النشاط دون أن يكون ثمة اهتمام به بعض الشيء . ان ما تفعله نظرية المجهود في بساطة انما هو استبدال مجهدود الشيء . ان ما تفعله نظرية المجهود في بساطة انما هو استبدال مجهدود مكافأة مقبلة بمحض الاهتمام بالمادة المعروضة عليه . ان أنموذج الأخلاق مكافأة مقبلة بمحض الاهتمام بالمادة المعروضة عليه . ان أنموذج الأخلاق

المرغوب فيه هو ذلك الذي وضعه امرسون في بداية بحثه عن التعويض على حيث انه يؤمن بالنظرية الجارية في التعويض على أنها تنضس فعلا "نه باذا ما ضحيت بنفسك الآن تضحية كافية ، فسيتاح لك مستقبلا "ن تستمتع أكثر ، أو ، اذا حدث وكنت صالحا الآن فقط (والصلاح هنا معناه الانتباه الى ما لا يثير الانتباه) فستحصل ، في أي وقت مستقبلا ، على "نواع من الاهتمام أكثر بهجة — أي أنواع قد تكون سيئة فيما بعد .

وعلى حين تنمسك نظرية المجهود أمامنا دائما بالخلق القوى الحازم على أنه تنيجة لمنهجها فى التربية ، فاننا من الناحية العملية لا نحصل على هذا الخلئق . اننا اماً أن نحصل على الرجل الضيق الأفق المتعصب العنيد الغير المسئول الإعن خط أهدافه ومعتقداته الخاصة التي أدركها من قبل ، واما أن نحصل خلافا لذلك على صاحب خلاق بليد ، آلى ، خامل ، لأن الرحيق الحي لمبدأ الانتباه التلقائي يكون قد اعتصر منه .

والآن يمكننا أن نستمع الى رأى الدفاع . فالحياة ، كما تقول نظرية أخرى ، مليئة بأشياء غير سارة ، ومع ذلك لابد من مواجهتها . فالطلبات مستمرة لا تتوقف ، والمواقف لابد من معانجتها ، رغم أنها لا تبدى أية سمة من سمات الاهتمام . ومالم يكن لدى الفرد تدريب سبق على أن يمخلص لعمل لا متعة فيه ، ومالم تشكون لديه عادات توقع الأحداث لأن الواجب يقفى ببساطة انتظارها ، بصرف النظر عن الرضى الشخصى النابع منها ، فان الخثلق اما أن ينهار ، واما أن يتجنب اتخاذ حل ، عند مواجهة عداث من الحياة أكثر جدية . ان الحياة تبلغ من الجد مبلغا لا يسمح لنا بالنظر اليها على أنها مجرد أمر ممتع ، أو بالنزول بها الى ارضاء مستمر للاهتمامات الشخصية . ان شئون الحياة المستقبلة تنظب ، اذن ، مستمر للاهتمامات الشخصية . ان شئون الحياة المستقبلة تنظب ، اذن ، بالضرورة مثل هذا التمرين المستمر للمجهود في انجاز واجبات تمهيدا

تتكوين عادة التمييز بين الأعمال الحقيقية في الحياة . وان أي شيء آخر ليقضى عملى نسيج الخائق ويرد بالتخص الى كائن تافه لا لون له . أو يصل به الى حانة من عدم الاستقال الخلقى برمع الافراط في الاعتماد على الآخرين والطب المستمر للهو والتسلية .

وفيما عدا مسألة المستقبل . فن استمرار استدعاء مبدأ الاهتمام حتى فى أيام الضفولة معناه الاثرة الأبدية للطفل أى تشتيته . ومن ثم يتحطم الاستمرار فى النشاط . فكن شيء قد أصبح لعبا ، وتسلية . وهذا معناه الافراط فى التنبيه ، كما يعنى تبديد الطاقة . ان الارادة لا تتدخل فى العمل على الاطلاق . فكل شيء يتوقف على الملذات والمغريات الخارجية . وكل شيء يبدو أمام الطفل وكأنه قد غطى بغلاف من الحلوى ، بل انه سرعان ما يتعملم الانصراف عن كل مالم يكن قد أحيط صناعيا بظروف مسية . ن الطفل المدلل الذي يفعل ما يخب فقط ليس الا نتيجة حتمية تضيق نظرية الاهتمام فى التربية .

و نفرية ضرة بالطفل من الناحيتين الفكرية والأخلاقية . فالانتباه لا يوجه "بتة نى نحقائق الجوهرية وانهمة ، بل بكل بساطة الى الأغلفة الجذابة المحيطة بالحقائق الجوهرية وانهمة ، بل بكل بساطة الى الأغلفة فمن الواجب علينا مواجهت بشكب خص نعرى ال عاجلا أو آجلا . وعليه فاحاطتها بزركشة من الاهتم انوهمى لا يقرب الطفل منها أكثر مما كن عليه فى البداية . ان الحقيقة انتى تقول : اثنين زائد اثنين تساوى أربعة تعتبر حقيقة مجردة يجب السيطرة عليه فى ذاتها ولذاتها . فالطفل لا يظفر بنفوذ أكبر على الحقيقة اذا ألصقت به "قاصيص مسلية عن الطيور وعن الأسود أكثر مما لو عرضت عليه بسيطة مجردة . انه من خداع النفس "ن نفترض أن الطفل يهتم بالعلاقة العددية . فانتباهه انما يتجه الى

الصور السلية المرتبطة بهذه العلاقة ، ويشتغل بها . وهكذا نرى أن النظرية تهذم بنفسها هدفها الخاص بها . وقد يكون الأمر أكثر استدمة و تجاها الى القصد أن نعترف منذ البداية أن بعض الحقائق يجب عليه أله سواء أكان فى ذلك ممتعا أو غير ممتع على الاطلاق ، وأن السبير لوحيد لمعالجة هذه الحقائق هو عن طريق ما يبذل من قوة الجهد ، أعنى عن طريق القوة الداخلية المانحة للنشاط المستقل استقلالا در عن أى مرغب خرجى . أضف الى ذلك أنه بهذه الطريقة يتكون النظام . أى عدة الاستجابة الأمور الخطيرة ، حيث الضرورة لاعداد الطفل للحياة التي تقع بعيدا عنه .

لقد حاولت ، فيما سبق ، عرض دعاوى كلا الجانبين كل فيم يخصه لا كما نجدها ، لا في البحوث الجرية فقط ، بل كما توجد أيضا فى المناقشات القديمة قدم أفلاطون و رسطو . وان قليلا من التأمل سوف يقنعنا بأن النقطة القوية فى كل حجة ليست من القوة فى تأييد صالحها المخاص بقدر قوتها فى مهاجمة النقط الضعيفة فى النظرية المضادة . فكل نظرية أقوى فيما تنفيه منها فيما تثبته . ومن الحقائق الشائعة ، وان تكن مدهشة نوعا ما ، أن هناك على وجه العموم مبدأ عاما مفترضا بطريقة الاشعورية فى أصل كل من النظريتين اللتين تبدوان فى مظاهرهما الخارجية على أشد فى أصل كل من النظريتين اللتين تبدوان فى مظاهرهما الخارجية على أشد ما تكونان تناقضا . مثل هذا المبدأ العام قد افترضته كل من نظريتي المجهود ما تكونان تناقضا . مثل هذا المبدأ العام قد افترضته كل من نظريتي المجهود منذ قليل .

أما هذا الافتراض المتطابق فهو عبرة عن ضعرية الشيء أو الفكرة التي يجب السيطرة عليها ، والغاية التي يجب الوصول اليها ، والعمل الذي يجب انجازه ، بالنسبة الى الذات ، واذ كنا قد جعلنا من الموضوع أو من الغاية أمرا خارجا عن الذات ، فقد وجب أن نجعل منه شريئا مثيرا

للاهتمام ، كما وجب علينا أن نصطه بمنبهات صناعية ومرغبات وهمية لجذب الانتباه . وبالمثل لما كان الموضوع يقع خارج محيط الذات فقد وجب الالتجاء الى محض قوة « الارادة ين ما يى براز المجهدود دون الالتجاء الى الاهتمام . ان المبدأ الحقيقي للاهتداء هو مبدأ اقرار تطابق الحقيقة أو الخط المقترح لعمل مع ندت . ون هذا تطبق يلتقي مع اتجاه نحو الفاعل نفسه ، وأنه ، بناء على ذنت . مصوب بالضرورة ، اذا ما كان الفاعل هو هو بالذات . فلو تحقق هذا نشرط من لتضبق ، فلن نلجأ الى محض قوة الارادة . ولا الى أن نشغل أنف بحعى الأشياء مشوقة للطفل .

ان نظرية المجهود ، كم قررناها آنفا ، تعنى تقسيم الانتباه تقسيما حقيقيا وما يتناسب مع ذلك من عدم تكامل الشخصية عقب و خلاقيا ان المغاطة تكبرى في نسبيه نظرية المجهود هو أنها تطبق بين تعريف وتدريب الارادة وبين بعض أنواع النشاط الخرجية وبعض التسائح الخارجية . فبسبب انشغال الطفل بمهمة خارجة ، ونجاحه فى عرض الانتج المطلوب ، فانه يفترض أنه يستعمل الارادة فعلا ، وأن عاداته الفسكرية والأخلاقية تخضع هى الأخرى لعملية التكوين . الا أن التدريب الخلقى للارادة لا يوجد ، فى الواقع ، فى الافتراض الخرجي على أى وضع من الأوضاع ، كما أنه لا يمكن المطابقة بين العادة الأخلاقية وبين المقدرة على المواتح ما عندما يطلبها الغير . فتدريب الارادة واضح فى توجيه الانتباء ، ويعتمد هذا التدريب على الروح الذي يلهم العمل ، والباعث عليه ، و فيل اليه .

فقد نجد مفار مشغولا في الظاهر كلية بالسيطرة على جدول الضرب ، وقد وله فدر على سترجع هذا الجدول عندم يطلب المدرس منه ذلك . وقد

يهنىء المدرس نفسه بأن الطفل قد مر أن بهذا النمض قدرة ارادته فيما يختص بتكوين عادات فكرية وخلقية سليمة . ولن يكون ذلك كذلك ، مالم تتأكد العادة الأخلاقية بهذه المقدرة على اظهار بعض النتائج اذا ما طلب منه ذلك . أما مسألة التدريب الأخلاقي قانها لم سس للآن حتى نعرف ما كان يشغل الطفل داخليا ، ومذا كان الاتجاه المسيفر على انتباهه ، ومشاعره ، وتنظيماته أثناء انشغاله بداء هذا الواجب . فيو كان الواجب قد استدعاه كمجرد واجب ، فمن المؤكد ، نفسانيا ، تأكدن من قانون الفعل ورد الفعل ، من الناحية الطبيعية . ان الضفل ببساطة منشغل في اكتساب عادة الانتباه الموزع ؛ وأنه في طريق الحصول على المقدرة على توجيه عينه وأذنه ، وفمه وشفتيه ، الى كل ما هو حضر ممه بطريقة كما لو كان يضغط هذه الأشيء على ذاكرته ضغطا ، بينما تراه في نفس الوقت يحرر خياله الفكري ليعمل في موضوعات ذات أهمية حقيقية بالنسبة له .

وأى بيان عن التدريب الأخلاقي الحاني المحقق لن يكون كافيا حتى يعترف بهذا التقسيم للانتباه الذي يربي الطفل في مضماره ، ويواجه ماذا يمكن أن تكون عليه مشكلة القيمة الأخلاقية لمثل همذا التقسيم. أما الانتباه الآلي الخارجي الموجه الى مهمة ننظر اليها على أنها مهمة فهو النتيجة الحتمية لتجوال الذهن باطنيا على هواه في دروب بججة والسرور. ان قدرة الففل اللقائية ، وإن مطابته بتحقيق دو فعه الخاصمة ، لا يمكن قمعه على أي حتمال من الاحتمالات. فأذا كانت الظروف الخارجية بالمرجة لتي الا يستفيع معها عنف أن يكوس نشاطه التلقائي المعمل أو جب داؤه ، و ما جمالة المتطاعته التعبير عنه ، فانه يتعلم المعمل أو جب داؤه ، و ما حدار المضبوط من الانتباه الذي يجب بطريقة تعد غية في الاعجز حمائة المضبوط من الانتباه الذي يجب

اعطاؤه لهذه المادة انخارجية اشباعات لطلبات انعلم . بينما يحتجز الباقى من قواه العقلية لمتابعة مسارب الخيال التي تعجبه . ولا تقول هنا انه لا يوجد على الاطلاق أى تدريب أخلاقى داخل فى تشكيل هذه العادات الخاصة بالانتباه الخارجي ، الا أننى أقرر فعاز أن هذك مشكمة ذات "همية أخلاقية يتضمنها تكوين عادات عدم الانتباه الداخلي .

وبينما ترانا نهنيء أنفسنا عملي ما يكتسبه الطفل من عدت حسن النظام ، تلك التي نحكم عليها بقدرته على استرجاع درس من لمدروس عندما يطلب منه ذلك ، فاننا ننسى أن نرثى لحالنا لأن طبيعة المنس غكرية والأخلاقية الأبعد غورا لم تظفر مطلق بأى نوع من أنواع النظام. بن تركت لتتبع نزواتها ، والايحاءات الفوضوية للحظة الراهنة ، أو للتجربة المضية . ولست أرى كيف أن أحد يستطيع الكار أن تدريب هذا لخيال الدخمي مساو في أهسته على الأقل لتقدم بعض عادات العمل لظاهرية . و ني لأعتقد . شخصيا ، أنه عندما يصل الأمر الى المسألة الأخلاقية البحت لا لى مسألة الهارءمة العملية ، فإن أهمية الموضوع تبلغ على ذروة لها . كما "ني لا أرى البتة كيف أن أحمدا من الذين يعرفون الكمية الضخمة نعممال المدرس يستطيع انكار أن غالبية التلاميذ يكونون بالتدريج عادات الالتباه الموزع . فاذا كان المدرس ماهرا يقف . و ذا كان ممن يطلق عليهم نقب المنظم الحاذق ، فان الطفل سيتعلم حقا كيف يحتفظ بحواسه مختفية بطرق معينة ، الا أنه سيتعلم أيضا كيف يوجه خياله الخصب ، الذي يعطى كل م يقع تحت حواسه قيمته المناسبة ، في اتجاهات أخرى مخالفة تمام لَذَينَ يَتَرَكُونَ مَدَارِسَتُ مُرَ لَنْ يُكُونَ مَقْبُولًا تَمَامًا . فَرَبِّمَا وَجِدْنَا هَـُذَا تنست لا تبده وعدم التكمل الناتج عنه من الضخامة لدرجة أننا تنوقف

عن التدريس لمحض الاشمئزاز البحت. والا فمن الخير لذ أن نعترف بوجود هذه الحالة من الأشياء ، وأن الناتج الحتمى لتلك الظروف هــو الذي يتطلب باعثا للانتباه دون الاحتياج الى جوهره.

ان مبدأ جعل الأشياء والأفكار مشوقة يتضمن نفس الانفصال بين الشيء وبين الذات كما تفعل نظرية « المجهود » . فعندما نرى أن الواجب يقضى بأن نجعل الأشياء شائقة ، فما ذلك الا لأن الاهتمام نفسه مطلوب. أضف الى ذلك ، أن العبارة نفسها خاطئة في التسمية . فالشيء ، أعنى الموضوع ، لن يكون مثيرا للاهتمامأكثر مما كان عليه قبلا . ان الدعوى قائمة ببساطة على حب الطفل للمتعة . فهو يثار في اتجاه معين ، أملا في أنه ، بطريقة أو بأخرى أثناء هذه الاثارة ، سوف يهضم شيئا يكون بغير ذلك منفراً . أن هناكنوعين من اللذة : أحدهما هو المصاحب للنشاط ، ويوجد حيثما يوجـــد التعبير عن النفس. وهو ببساطة يعتبر التحقيق الداخلي للنشاط المتدفق. ويستهلك دائم هذا النوع من اللذة في النشاط ذاته ، اذ ليس له وجود منفصل في الشعور . وهذا هو أنموذج اللذة الذي نجده في الاهتمام المشروع. ويوجد الدافع اليه في احتياجات الكائن الحي . أما النوع الآخر من اللذة فينبع من الاختلاط ، وهو يدل عـــلي القدرة على القبول والاستجابة ، ومؤثراته خارجية . فبمجرد اثارة الاهتمام ، يحدث لنا اللذة . وذلك النوع من اللذة الذي يحدث من المؤثر الخارجي يتعتبر لذة انعزالية. فهو يوجد بذاته في الشعور على أنه مجرد لذة ، لا على أنه اللذة الناشئة عن النشاط.

ويظهر هذا النوع الأخير من اللذة فى الميدان عندما نجعل الأشياء شائقة . والفائدة هنا مأخوذة من الحقيقة القائلة بأن مقدارا معينا من اثارة أى عضو يعتبر أمرا لذيذا . أما اللذة الناتجة و فتستخدم فى تغطية

جوة الواقعة بين النفس وبين حقيقة أخرى ليست في ذاتها مثيرة للاهتمام . النتيجة هنا أيضا هي تقسيم الطاقات . وفي حالة المجهود غير الملائم يكون التقسيم آنيا . وفي هذه الحالة يكون متتابعا . فبدلا من أن يكون هناك نشاط آلى خارجي وأن يوجد في نفس الوقت نشاط داخلي عشوائي ، تكون هناك ذبذبة بين التهيج والنفور . وتشاوب الطفل فترات من الاثارة المفرطة والجمود المفرط. ويتحقق مثل هذا نشرط في بعض ما يطلق عليه اسم رياض الأطفال . أضف ني ذنك . أن هذه الاثارة لأي عضو خاص بذاته كالعين أو الأذن ب تخلق طلب مستمرا لمثل هذه الاثارة . ففي الامكان خلق شهوة من جانب كل من العين والأذن للاثارة المعتعة كما هو الحال فيما يختص بحاسة الذوق . فبعض أطفال مدارس رياض الأطفال يعتمدون على تكرار وجود الألوان الزاهية أو الأصوات المشجية اعتماد السكير على كأس الخمر ، وهنذا هو ما يفسر تشنت الطاقة وتبددها مم يتميز به مثل هؤلاء الأطفال ، كما أنه هو الذي يعلل أيضا اعتمادهم عنى لايحاء الخارجي.

ومن سكن ، قبل أن نشرع فى القيام بتحليل نفسانى أقرب ما يكون الى التخصص ، أن نلخص البحث حتى هذه النقطة فى ما يلى : ان الاهتمام الحق هو — فى التربية — مصحبة تطابق الذات بشى، أو بفكرة ما ؛ عن طريق العمل ؛ من أجل احتياج ذلك الشى، أو تلك الفكرة الى المحافظة على الافصاح عن النفس ، فالمجهود ، بالمعنى الذى قد يتعارض فيه معنى الاهتمام ، يتضمن انفصالا بين النفس وبين الحقيقة التى يجب السيطرة عليها أو الواجب الذى يلزم انجازه ؛ ويقيم تقسيما عاديا لأنواع النشاط . فظاهريا ، تكون لدينا عادات آلية عارية من كل هدف أو قيمة نفسية . وباطنيا ، لدينا طاقة عشوائية أو شرودا ذهنيا ، وتسلسلا من أفكار لا هدف

لها اطلاق . لأنها لم تنزل الى بؤرة العمل . فالاهتمام . بلعنى الذى نعارضه فيه بالمجهود ، معناه ببساطة اثارة عضو الحس ليمنح اللذة ، ينتج عنها اجهاد من جانب وفتور من جانب آخر .

بيد أنه عندما نقرر أن لدى الطفل قدرات معينة ضرورية نسو ، وفي حاجة لأن يؤثر عليها ، ضمانا لكل من فاعليتها ونظامها المناسين ، فانه يكون لدينا أساس وطيد للبناء . وينشأ المجهود نشأة طبيعية عند محولة اعطاء اجراءات كاملة للعمل ، وهكذا يمنح اندء والكمال لهذه القدرت . ويتضمن التأثير على هذه الدوافع جدية ، وانهدك . وتحديدا للغرض ، مفضيا بذلك الى تكوين عادة المثابرة والموافبة في خدمة "هدف جليلة الشأن . غير أن هذا المجهود لا ينحط ألبتة الى تعبودية ، أو ي مجرد اجهاد لرفع شيء ميت ، ذلك لأنه طالما بقى الاهتمام — فان ندت تكون مشغولة من أولها الى آخرها .

4

ها نحن الآن نصل الى ثانى مباحثنا الأساسية ، ألا وهـو الجانب النفسى للاهتمـام . وينبغى أن يكون واضحا ، من مناقشاتنا التربوية السابقة ؛ ان النقاط التى نحتاج فيها خصوصا الى تنوير — هى علاقته بالرغبة واللذة من جانب ؛ وعلاقته بالأفكار والمجهود من جنب "خر .

ولأبدأ بتقرير وصفى موجز عن الاهتماء . فالاهتماء ولا نشيط ، خلاق ، أو دفتاع الى الأماء . اننا نقول : اننا نهتم بشيء ما . فالاهتمام بأى مادة معناه أننا ننشغل بهذه المادة بهمة ونشاط . ان معجرد الاحساس بموضوع ما قد يتسم بالسكون أو بالجمود ، يبد أن الاهتمام يمتاز بالدينامية . الأمر الثانى ، أن الاهتمام موضوعى . فنحن نقول ان انسانا ما لديه

اهتمامات كثيرة يرعاها ويحفل بها . كما نتحدث عن سلسلة اهتمامات انسان ما اهتماماته التجارية ، والمحلية ، الخ . ونحن فى ذلك ، نوحد بين الاهتمامات والشئون أو الأعمال . فالاهتمام لا ينتهى ببساطة فى ذاته ، كما يمكن أن يحدث مع الأحسيس البسيطة . أذ أن له دائما موضوعا ، أو غاية ، أو هدفا يرتبط به . الأمر الثالث . هو أن الاهتمام شخصى ، فهو يعنى تحقيقا أو احساسا ذا قيمة ينبع من الباطن . فله ناحيته العاطفية كما أن له ناحيتيه الايجابية والموضوعية . وحيثما يوجد الاهتمام توجد الاستجابة فى مجرى الشعور .

هذه هي المعاني المتعددة التي يستعمل فيها العقل السليم لفظ الاهتده. ويبدو أن الفكرة الأصلية للفظة هي فكرة الاشتباك، أو الانشاغ . أو الانشاغ . أو الاستغراق كلية في نشاف ما لما له من قيمة ممتازة . واللفظة في اشتقاها المرتيني هي inter - (الوجاود بين » : تدل عسى نفس . الاتجاد . فالاهتمام يدل على الغاء المسافة بين الشخص وبين المواد ونتائج فعله ، أنه الآلة التي تؤثر في اتحادها العضوى (١) .

والآن ، علين أن نعالج بتفصيل أكثر كلا من الوجوه الثلاثة المذكورة :

⁽۱) صحيح أن نفظة : inteies (الاهتمام) يستعمل أيضا في معنى آخير مهين محدد فنحن نتكلم عن المصلحة كنقيض للمبدا ، وعن المنفعة الشيخصية : self-interest كباعث على العمل لاتراعى فيه سوى الفائدة الشيخصية ، بيد أن هذه المعانى ليست الوحيدة ولا الضابطة لاستعمال اللفظ . وقد يكون من الانصاف أن نتساءل عما اذا كان هذا ليس شيئا آخر غير التضييق أو التحقير من المعنى الشرعى للفظ . ومها يكن ، فانه يلوح لى أنه من المؤكد أن معظم هذا الجدل الخاص بالاستعمال الأدبى لكلمة interest من المؤكد أن معظم هذا الجدل الخاص بالاستعمال الأدبى لكلمة نمو أن فريقا من الناس يستعمل اللفظ في مدلوله الواسع الموضوعي للقيمة المقررة أو للنشاط المستغرق ، بينما يستعمله فريق آخر مكافئا للبواعث الأنانية المستأثرة .

١ -- أن الجانب النشيط أو المحرك للاهتمام يعود بنا الى توراء للنظر في مسألة الدافع وفي حوافز أو ميول النشاط التلقائية . انه لا يوجد شيء كذلك الذي ندعوه بالدافع الشائع غير المتحيز باطلاق. فالدفع ينسير دائما بجريانه في مجرى متخصص كثيرا أو قليلا . وللدافع طرقه خصة في التفريغ . ولعل حيرة الحمار القديمة بين حزمتين من القش شهر من أن تذكر ، ولكن التعرف على ما فيها من معالطة أساسية ليس بالأمسر الشائع . فلو كانت النفس سلبية محضة أو لا مبالية البتة معتمدة في ذلك على الآثارة من الخارج ، فقد تظل النفس التي يوضحها هذا المثال الي الأبد عديمة الحيلة ، صائمة حتى تبلغ الموت ، لوجودها في حالة تعادل بين مصدرين من مصادر الطعام . فالمغالطة ناشئة عن افتراض هـذه الحالة الداخلية المتعادلة. ولكن النفس دائما في حالة قيام بأداء شيء ما ، ميالة لعمل شيء في غاية الأهمية . وهذا النشاط المستمر يمنحها دائما العطافا نحو جهة معينة أكثر من الأخرى . فالحمار : بعبارة أخرى ، يتحرك دائما وفي نفس الوقت نحو حزمة معينة أكثر من الأخرى . ولن يستطيع أى قدر من الحول الطبيعي أن ينتج مثل هذا الحول النفساني الذي به يمكن أن يصبح الحيوان في حالة من تعادل الاثارة من كلا الجانبين .

فى مثل هذه الحالة البدائية من النشاط التلقائى المحرك نففر بأساس الاهتمام الطبيعى وليس الاهتمام من السلبية بحيث يقف تتفارا للاثارة من الخارج كثر من الدافع ، وفى تميز الدافع بصفة الاختيار أو المفاضلة نجد أسس الحقيقة القائلة بأنه فى عى وقت معين ، اذا كنا فى يقظة نفسية اطلاق ، فاند نهتم دائم بنحية عكر من الأخرى ، ان شرط العمدام الاهتمام كبية با أو توزيعه توزيعا غير عادل باليس أكثر خرافة من قصة الحمار فى الأخلاق الاسكولائية .

ومغالطة كبرى لا تقل عن السابقة هى الادعاء انتواتر القائل بوجود هوة بين الدافع وبين الذات . انهم يتحدثون عن الدفع كما لو كان قوة تتأرجح بالنفس بين هذا الاتجاه أو ذاك . كما لو كان ندات لا مبالية اسالية كشىء ينتظر أن يحركه ضغط من الدافع . ولما في حقيقة هو بسساطة القوة المحركة للذات أو دفعها في اتجه أو خر . لما مكر الآن هذه النقطة لأن ارتباط الدافع بالاهتمام ارتباط يبلغ من لودقه حم يجعل أي افترض بأن الدافع شيء خارجي عن الذات سيتكشف بكر تأكيد فيما بعد في الافتراض بأن الاهتمام من طبيعة المرغب خرجي أو من طبيعة المرغب خرجي أو من طبيعة المرغب خرجي أو من طبيعة الحاذبية الخارجية للذات المبدلا من أن يكون متساس يأن الاهتمام بأن تمارس وضيفته .

٣ — الجانب الموضوعي للاهتمام: ان كل اهتمه ، كه دكرد تف . يرتبط بموضوع ما . فالفنان يهتم بما لديه من فرش ، و فو . و تكنيك . ورجل الأعمال يصب اهتمامه في لعبة العرض و نضب ، وفي حركة الأسواق ، وهكذا . واذا أخذنا الانتباه في عي لحظة نختاره . فسنجه أنها ، اذا قضعنا الصلة بعامل الموضوع انذي يتركز حوله الاهتمام . فن الاهتمام نفسه يختفي ، منتكسا الي مجرد احساس ذاتي .

ان الخطأ يبدأ بافتراضنا أن الشيء موجود هنك من قبل ، وم علين الا استدعاء النشاط لأن يتواجد . فقطع النسيج ، والفرش ، والبويات تثير اهتماء الفنان مثلا ، لأنها انها تساعده على أن يكشف عن طاقته الفنية الموجودة . فليس ثمة ما يثير نشاط الطفل في عجلة وقطعة من خيط سوى أنهد يحركن غرزة و دافعا له نشاط فعال في نفس اللحظة ، ويمدانه بوسائل التغيذ . ان العدد اثنا عشر يخلو مما يثير أي اهتمام عندما يصبح مجرد حقيقة خرجية ، ويصبح مثيرا للاهتمام (مثله بالضبط مثل النحلة مجرد حقيقة خرجية ، ويصبح مثيرا للاهتمام (مثله بالضبط مثل النحلة

أو العربة ذات العجلة الواحدة أو عجلة القاطرة) عندما يعرض نفسه كداة تحمل الى حيز التأثير نشاطا بازغا و رغبة نابتة — كتيم بعمل صندوق ، أو قياس طول شخص ما ، وهكذا . ويتمسك نفس لبدأ على اختلاف درجاته بمعظم التعابير الفنية للمعرفة العلمية أو التاريخية — فان كل ما يدفع الى الأمام ، ويساند الحركة الفكرية ، يصبح نفعه ضروريا وأوليا .

٣ — والآن يأتى الطور العاطفى . فالقيمة نيست موضوعية فقط بل ذاتية أيضا . أعنى ، أنه لا يوجد فقط الشيء الذي يعرض على أنه ذو قيمة أو استحقاق ، بل يوجد هناك الشعور بقيمته واستحقاق ، ومن المستحيل ؛ طبعا تعريف الوجدان ، وكل ما نستطيع قوله أنه الشعور بالاستحقاق شعورا هاما وفرديا بحت ، مع التسليم بأنه حيث يكون لدينا اهتمام ما فانه يكون لدينا تحقق باضنى للقيمة .

ومن الممكن تقرير مضمون الدراسة النفسية للاهتمام ، تبعا لذلك ، كما يلى : ان الاهتمام هو فى الأصل صورة للنشاط المعبر عن النفس — أى ، عن النمو خلال التأثير على الميول البازغة . ولو وضعنا هذا النشاط موضع الاختبار من جانب ناحية مضمون التعبير ، "ى من نحية ما قد أنجز من عمل ، فاننا نحصل على ملامحه الموضوعية . وعبى لأفكار ، والأشياء ، الى غير ذلك ، من الأمور التى يتعلق الاهتمام به ، والتى يتركز حولها . ولو وضعنا فى اعتبارنا أنه تعبير عن "ذات . حيث تجد الذات تجد نفسها ، وقد انعكست على نفسه فى هذا المضمون ، فاننا نحصل على جانبه الانفعالى أو الوجدانى . وأى وصف للاهتمام الأصيل يجب ، عندئذ ؛ "ن يستحوذ عليه كنشاط منطلق قابض فى حوزته عملى مضمون فكرى ، وعاكس ذاته فى قيمة وجدانية .

وهناك حالات يكون فيها التعبير عن الذات مباشرا وعلى الفور. انه ينظلق بغير فكر في ثى شيء وراءه. ويكون النشاط الحالى هو النشاط النهائي والوحيد في الشعور. فهو كف في نفسه وبنفسه. ثما غايته فهي النشاط الحالى ، ولذلك فليس ثمة هوة في الكن و نزمن بين الفساية والوسيلة. ومن ثم تصبح كل أنواع اللعب له هذه الصفة ببشرة. وكل تقدير جمالي خالص يقرب الينا هذا النموذج. أما التجربة الموجودة حاليا فتنمسك بنا لصالحها الخاص ، كما وأتنا لا نتطلب منها أن تأخذن الى شيء عبر حدودها. فمع الطفل وكرته ، ومع هاوى الموسيقي وسسمته لسيمفونية ما ، يستغرق الحاضر المباشر كل شيء. فقيمته موجودة في هذه الآونة هناك ، وموجودة هناك في كل ما هو حاضر مباشرة.

ونستضع . 'ذا شئ ، أن نقول ان الاهتمام هو فى الشىء المعروض على نحوس . غير أنه يجب علينا أن نكون على حذر فى كيفية تأويل هذا الكرد . فلموضوع ليس له وجود شعورى فى هذا الوقت اللهم الا فى مزاولة نشاف . فالكرة بالنسبة للطفل هى ميدان لعبه ، ولعبه هو كرته . والموسيقى لا وجود لها الا لمن يغرق فى سماع الموسيقى — طالما كان الاهتمام مباشرا أو جماني . لقد قيل كثيرا ان الموضوع هو الذى يجذب الانتباه ، وأنه هو الذى يستدعى الاهتمام لذاته عن طريق ما يتصف به الراق ، والصوت العذب ، مما يهتم بهما الطفل هى ذاتها وجوه لنشاطه البراق . والصوت العذب ، مما يهتم بهما الطفل هى ذاتها وجوه لنشاطه العضوى . ان قولنا بأن الطفل يعتنى باللون ليس معناه أنه يسلم نفسه لشىء خارجى ، بل الأولى أنه يواصل ممارسة النشاط الذى ينشأ عند حضور اللون . وبهذا يستغرقه نشاطه الخاص حتى انه ليحاول الاستمساك به .

ومن ناحية أخرى ، لدينا حالات من الاهتمام الغير مبشر . لمحوَّل ، أو الذي يطلق عليه بالمعنى الفني الاهتمام غير المباشر . أعنى أن أسياء لا تثير الاهتمام - أو حتى منفرة في ذاتها - كثيرا ما تصبح مثبره الاهتمام لعـــلاقاتها وارتباطاتها المزعومة والتي لم نكن ندرى من قب سـ مرها شميئًا . وأكثر من طالب ، من الذين يطلق عليهم بأن تكوينهم تكوين عملي ، قد وجدوا يوما في الرياضيات النظرية ما يصدهم عنها . وسرعان ما أشعلته جاذبية كبرى عندما بدأ يدرس صورة من صور الهندسة عسية التي كانت تعتبر فيها هذه النظرية آلة ضرورية . "ن "نوتة الموسيقية وما يتبعها من فن العزف ، والتي قد لا يجد فيها الطفل ما يثير اهتسامه عندما تعرض عليه كفاية في نفسها ، أي عندما نقوم بعزلها عن غيره ، تصبح خلابة ساحرة عند تحقيق الطفل من مكانها ومحتملاتها في مساعدته على أن يعطى نطقا أفضل وأكمل لحبه للأغاني . ان المسألة في مجمـوعها مسألة علاقة ؛ سواء نجحت في اثارة الاهتمام أ- فشلت ، والطفل الذي ينظر للأشياء نظرة قريبة منها ، يصبح كلما تقدمت به السن قادرا على توسيع مجال نظره ، وعلى النظر الى أى فعل ، أو أى شيء ، أو أى حقيقة ، نظرة غير قاصرة عليها بالذات ، بل نظرة تحيط بما له من قيمة باعتبارها جزءا من كل أكبر ، فاذا كان هذا الكل يخصه هو ، واذ اعتبره أسلوبا من أساليب حركته الخاصة به ، فان الجزء يظفر بالاهتمام أيضا . وهنا ، وهنا فقط نصل الى حقيقة الرأى القائل بأن « نجعل الأشياء موضع الاهتمام » . ولست أعرف مذهبا موغلا في الفساد — اذا أخذناه بحرفيته - أكثر من تأكيد بعض المعارضين للاهتمام بقولهم بأنه ينبغى على المدرس ، بعد اختيار مادة موضوع الدرس ، أن يجعلها عندئذ موضع اهتماء وتشويق . وهذا يتضمن في تفسه خطأين جسيمين . فمن نحية ، تراه يجعل اختيار مادة موضوع الدرس مادة مستقلة تمام الاستقلال عن مسألة الاهتمام — ومن ثم مستقلة عن حوافز وحاجات الطفل الأصلية ، وأكثر من هذا ، تراه ينكمش بضريقة التدريس الى مجرد حيل خارجية مصطنعة لا أكثر ولا أقل ليلبسها لمواد التي لا علاقة بين بعضها البعض ، بغية بعض الاستيلاء على الاتباه . ان مبد « جعل الأشياء موضع اهتمام » معناه ، في الحقيقة : أن المواضيع سوف تختار على أساس علاقتها بتجربة الطفل ، وقدراته ، وحاجاته الراهنة . وأن المدرس (في حالة عدم ادراكه أو تقديره لهذه المطابقة) سوف يقدم للمفل المادة الجديدة بطريقة تساعده على تقدير حالاتها ، وعلاقاتها ، وضرورتها بالنسبة له . ان هذه العملية أي عملية تفويق شعور الطفل بالمادة الجديدة هي التي تكوان الحقيقة التي غالبا ما ينالها كل من الصديق والعدو بالافساد تحت سيطرة فكرة « جعل الأشياء مشوقة » .

ان المشكلة ، بعبارة أخرى ، هى احدى درجات الارتباط الأولى المجهزة كدافع من دوافع الانتباء . فالمدرس الذى يقول للطفل بأنه سيحجز بعد انتهاء اليوم المدرسي اذا فشل في تسميع أفضل (١) لدرس الجغرافي فانه بذنك يلجأ الى علم النفس الخاص بالاهتمام الوسيط . والطريقة القديمة القائمة على ضرب عقل الأصابع بسبب مقادير الخطأ في

⁽۱) اسمع حججا فى غاية الجدية تقول بأن التلميذ الذى يحتجز بعد التهاء اليوم المدرسى ليستذكر دروسه غالبا ما يصبح عنسده الاهتمسام بالحساب أو القواعد ، الأمر الذى لم يكن عنده من قبل ، كما لو كان هذا برها على فاعلية اللفظام » نقيض الاهتمام، والحقيقة طبعا هى أن مابسنح له من وقت فراغ أكبر ، وما يعرض له من فرصة يقدم له فيهسا شرح انفرادى ، كل هذا يكون قد خدمه فى تقديم المادة اليه فى علاقاتها المناسبة لعقل الطفل ومن هنا تراه الستحوذ » بها ،

اللغة اللاتينية ليس الا أحد وجوه اثارة الاهتمام بتعقيدات النغة اللاتينية . أما أن تقدم للطفل رشوة ، أو وعدا بأن ينال شيئا من عضف خدرس ، أو أن يرقى الى مرتبة تالية ٤ أو أن يوعد بالقدرة على كسب سال . أو الوصول الى مركز ممتاز في الهيئة الاجتماعية ، فان ذلك عبر طرقا أخرى ؛ انها حالات من الاهتمام المحول. غير أن معيار الحكم عليه يكسن هذا في هذا السؤال: الى أي مدى يرتبط اهتدم بآخر ارتباط خرجي، أو الى أى مدى يمكن أن يستعاض بآخر بدلا منه ? الى أى مدى يستخدم الداعى الجديد ، والباعث الجديد ، في تفسير ويضاح وربط المادة لتي تخلو بغير ذلك من الاهتمام ? وهكذا نرى أن المشكلة ما زالت أيف مشكلة الوجـــود - بين :s :-iate ، أي مشكلة التفــاعل . ومن سمكن تقرير المسألة على أنها احدى العلاقات بين الوسيلة والعاية . وأى شيء يكون موضع اللإمبالاة أو النفور يصبح موضعا للاهتمام عندما ينظر اليه على أنه وسيلة لغاية متصلة الآن بنفسها ، أو على أنه غاية سوف تسمح للوسيلة المهيأة للقيادة الآن أن تضمن حركة أكثر ومخرجا أبعد . غير أن الاهتمام ، في حالة النمو الطبيعي ، لا يرتبط بشيء ما ببساطة ارتباطا خارجیا بشیء آخر ، انه ینتشر ، ویذوب ، وهکذا یقوم بتحویله . فهو يفسره أو يعيد النظر في قيمته - بمعنى أنه يعطيه في الشجور معنى جديدا . ان الرجل الذي عنده زوجة وأولاد لديه حينئذ د ف جديد لعمله اليومي — فهو يرى فيه معنى جديدا . كم وأنه يأخذ نفسه بنوع من المثابرة والحماس اللذين كان ينقصان عمله السابق. بيد أنه لو أدى عمله اليومي على أنه شيء غير مرغوب فيه أصلا ، أي على أنه استرقاق ، بغية الحصول ببساطة على مكافأة الأجر النهائي ، فان الحالة تكون شيئا آخر على الاطلاق . فالوسيلة والغاية تظلان بعيدتين الواحدة عن الأخرى بعدا ساحقا ، فلا تنفذ انواحدة منهما الى الأخرى . ولا يصبح لدى الشخص فعلا أى اهتمام بعمله أكثر من ذى قبل ، اذ يعتبر العمل : فى ذاته ، مشقة يجب الفرار منها . ومن ثم فلا يمكنه أن يعيره اتباه كأملا ، كما وأنه لا يستطيع أن يضع نفسه فى خدمته دون تحفظ . أم بانسبة لرجل آخر فان الفشل فى العمل قد يعنى حرفيا الجدية على زوجته و ولاده . انهم من الناحية الخارجية . "ى من الناحية المدية ، بعيدون عنه كل ابعه . "ما من الناحية الذهنية . "ى من الناحية الشعورية فانهم شىء واحد . وهم نفس الناحية الذهنية . أما فى حالة الشعور بالاسترقاق فان الوسسيلة والفية تظان من منفصلتين فى الشعور كما هو الحال بالنسبة لانفصالهما فى المكان والرمان . معاولة فى التدريس تقسوم هذا الشأن يعتبر أيضا صحيحا بالنسبة لكن محاولة فى التدريس تقسوم على « خلق الاهتمام » باستدعاء الدوافع الخرجية .

ون خذ ، فى الكفة الأخرى ، حالة مثل حالة الخلق الفنى . فاشال يضع غايته ، ثى مثله الأعلى ، نصب عينيه . ولتحقيق تلك الغاية يجب عليه أن يسلك سلسلة من الدرجات المتداخلة التي لا تتكافأ ، فى ظاهرها ، مع غايته . اذ يجب عليه أن يقوم بعملية صب القالب ؛ وعمليات السبك ، والنحت ، كل ذلك فى سلسلة من الأفعال الخاصة ، ومع ذلك فليس واحد منها هو تلك الصورة الجميلة التي يتصورها فى ذهنه ، بل يمثل كل واحد منها ابراز الطاقة الشخصية لحسابه الخاص . ولكن بما أن هذه العميات بالنسبة له وسائل ضرورية للوصول الى الغاية ، أى للوصول الى مثن يأخلى ، فانا نرى أن الصورة النهائية قد تحولت كلية الى هذه الأفعال خصة . فكل حركة يؤديها فى سباكة الطين ، وكل ضربة تصدر من زميه . هى بنسبة له وفى تفس الوقت عبارة عن الغاية الكلية فى من زميه . هى بنسبة له وفى تفس الوقت عبارة عن الغاية الكلية فى

Λο ...

عملية تحقيق الهدف. وأى اهتمام أو أية قيمة يرتبط بالغاية الما يرتبط بدوره بكل واحدة من هذه الخطوات. على أنه فى هذه لخطوة منهمك انهماكه فى الخطوة الأخرى. وأى فشل يصيب عملية التطابق كامل هذا الما معناه الحصول على انتاج غير قنى : كما أن معناه أنه هو غير مهتم فعلا بمثله الأعلى . أن اهتماما حقيقيا بالمثل الأعلى يدل بالضرورة على اهتمام متكافى عجميع الظروف الخاصة بانتعبير عنه .

والآن نحن فى وضع يسمح لنا بمعالجة مشكلة العلاقة بين الاهتب. وبين كل من الرغبة والمجهود. أن الرغبة والمجهود. كالإهمأ ، وفي معناهما الصحيح مظهران من مظاهر الاهتمام الوسيط . ان العلاقة بينهم متلازمة لا متضادة . فكل من الرغبة والمجهود يوجد فقط عندما تكون الغاية بعيدة الى حد ما . وعندما تبرز الرغبة خالصة بقصدها الصحيح ، فلن يكون ثمة وجـود لمسألة المجهود كما أنه لن يكون ثمة وجـود أيضا لمسـالة الرغبة . فالمجهود والرغبة كلاهما يتضمنان حالة توتر . اذ أن ثمةٍ مقدارا من التعارض موجود بين المثل الأعلى المذكور وبين الحالة الواقعية الراهنة للأشياء . ونحن نطلق عليها اسم المجهود عندما يتجه تفكيرنا الى ضرورة الحصول على تحويل مقرر للحالة الراهنة للأشياء بغية جعلها مضبقة للمثل الأعلى - أعنى عندما يتجه تفكيرنا في العملية من جانب أنفكرة يحدونا الاهتمام بمسألة كيفية تحقيقها . كذلك نطلق سم نرغبة عندما يتجه تفكيرنا الى ميل الطاقات الموجودة تندفع نفسها الى الأمام كي تحتفظ بهذا التحويل، أو تغير الفكرة الى حقيقة — أعنى عندما تفكر في العملية من جانب الوسيلة التي في أيدينا . الا أنه في كلتا الحالتين ، تكمن العقبات المعطلة لنا مثلما تكمن المثابرة المستمرة للنشاط ضدها . أن الدليل الوحيد الأكيد على الرغبة ، على أنها نقيض مجرد الارادة الغامضة ، انما هـو المجهود ، وان الرغبة لتثار فقط حين الحاجة الى ممارسة المجهود .

قد تؤكد عند بحثنا لشرط الاهتمام الوسيط اما الغاية موضوع البحث ، واما الفكرة ، وقد نبدأ بالاعتبار الخاص بالوسيلة الحالية ، أى بالجانب النشيط الضرورى للتعبير . أما الجانب الأول فهو الجانب الفكرى ، وأما الجانب الآخر فهو الجانب العاطفى . ان ميل الغاية لأن تحقق نفسها خلال عملية الوساطة : متغلبة فى ذلك على كل مقاومة ، يعتبر هو المجهود . وان ميل القوى الحالية الى استمرار الصراع بغية التعبير الكامل عن غاية بعيدة فى الزمان هو الرغبة .

اتنا غالبا ما تنحدث عن الشهوة على أنها شيء أعمى وغير شرعى . فنحن نتصورها على أنها اصرار على اشباع ذاتها بغض النظر عن الظروف أو عن الخير بالنسبة للذات . وهذا معناه أن الشهوة شيء يحس فقط ، وأنه أمر غير معروف . ولا ينظر اليها من ناحية آثارها أو علاقاتها ، ولا يترجم الى تعبيرات تتعلق بنتائجها ، هما يترتب عليه أنها لا تجعل شهوة ذكية . ولا معقولة . ومن ثم كانت النتيجة أن الطاقة تذهب هباء . ان في أي اشتهاء قوى توجد كمية ضخمة من الطاقة ، جسمانية ونفسانية ، فى حالة هياج ، الا أنه عندما ينعدم الشعور سلفا بالغايات المطابقة لهذه القوى ، فانها تصبح وقد فقدت كل توجيه . ان الطاقة تبذل نفسها في مسارب اتفاقية أو وفقا لبعض المثيرات العرضية . وهكذا يستهلك العضو دون تحقيق أي شيء ايجابي أو موضوعي . ويكون الاضطراب أو التهيج بعيدا عن التناسب مع أى هدف أمكن الوصول اليه . ان كل ما يدلنا على مثل هذا الهياج الواسع المدى للطاقة هو الاشباع المؤقت الذي يشعر به فى حالة اثارته وصرفه .

وحتى فيما يختص بهذا الاشتهاء الأعمى ، فانه يوجد . على أي حال ، خلاف مؤكد من حيث النوع بين الحيوانات الدنيا وبين الانسان . ففي الحيوانات ، بينما يفقد الاشتهاء الشعور بغايته ذاتها ، فانه على الأقل يسعى الى تلك الغاية بضرب من الانسجاد سبق توطيد أركانه في كيان الحيوان. فالخوف يخدم الحيوان كمنبه للهرب أو للبحث عن غطاء. أما الغضب فيخدمه في تحقيق غرض الهجود والدفاع. ومن الصدف غير العادية حقا عندما يصل الاحساس الى الجنب الطيب من الحيــوان ويدفعه الى تضييع قواه سدى . غير أنه بالنسبة مي الاحساسات العمياء في الكائن البشري فانه يجب علينا أن نقول: ال معضب يحتج لي نوع من التوافق قبل الشروع في أية خدمة منتظمة دائمة . وليس هذك أدني شك في أن الخوف والغضب قد يصيران مفيدين للانسان فائدتهم للحيوان . الا أنه يجب ، في الانسان ، أن يدرب على استخدمهم فائدته ، وفي الحيــوان يمتلك القدرة على هذا التدريب بالضبع . أن الوظيفة النهائية للغضب هي بلا شك استبعاد العقبات التي تعوق عملية التحقيق ، غير أن ظهور الغضب في الطفل يكاد يترك الموضوع بكل تأكيد ، كما يترك العقبة دون مساس ، لينهك الطفل ذاته . ان الاحساس الأعمى يحتاج الى الارتفاع الى مستوى التعقل . اذ يجب على الفاعل أن يكون واعيا بالهدف أو بالموضوع وأن يضبط قواه البازغة بالاستناد الوعى ليه .

ثم فيه يختص بعدية لافصح عن ندت كى تكون ذات فاعلية والية . فنه يجب ثن يكون هدئ ، بتعبير سخر ؛ شعور بكل من الغاية وانوسيلة . وكل وجدت صعوبة فى انتأثير على ضبط الوسيلة والغاية ؛ فن تدعى يقذف به الى حالة عاطفية . وكلما وجدت ، من ناحية ، الفكرة والمدخرة تعبة و موضوع ما ، ووجد ، من ناحية أخرى ، باعث للدوافع

والعادات النشيطة ، مع ميل من العادات الى التركيز حول الدوافع ، عندئذ يحدث اضطراب أو هياج ، يعرف من ناحيته السيكولوجية بالانفعال . ومن انشئع المعروف أنه ، بقدر ما تسرع العادة فى تكوينها تكوينا نهائيا من حيث علاقتها بهدفها الخاص الذاتى ، بقدر ما يسقط عامل الوجدان من الحسب . لكن ما يلبث الهدف العادى الذى تلاءمت معه العادة أن يستبعد . وتستدعى فجأة العادة القديمة لتصبح وسيلة نهدف جديد ، حتى يصبح الضغط الانفعالي على القور ملحا . فيصب الجانب الفعال جميعه بنهياج ، ولكنه دون أن يفرغ الطاقة نفسه فورا ، بغير أي هدف ، ونا ثي توجه نحو هدف مألوف . وتكون النتيجة توترا بين العادة والهدف ، بين الدافع والفكرة ، بين الوسيلة والغاية . هذا التوتر هو السنة الجوهرية للانفعال .

يتضح ند من هذا البيان أن وظيفة الانفعال هي ضمان استثارة كفية للطاقة في الفترات الحرجة من حياة الفاعل . وعندما تكون الغاية جديدة و غير متعود عليها وعندما تكون هناك صعوبة أخرى في بلوغها فان الميل الضيعي قد يكون في السماح لها بالانطلاق أو الانصراف عنها . المجدة ذاتها الخاصة بالهدف تمثل غالبا أهمية الطلب المقصود . وان اهمال الغاية قد يكون بالنسبة للفاعل مسألة خطيرة . ان لم تكن قاضية . وتنشر نفس الصعوبة في التأثير على عملية الضبط موجات متتابعة من الحوافز ، التي تستدعي مزيدا من الدوافع والعادات ، وهكذا تراها تشد من أزر القوى : والمصادر ، التي تكون تحت طلب الفاعل . وهكذا تكون وظيفة الانفعال أن تقوى أو أن تعزز الفاعل في نضاله مع العنصر الجديد في المواقف المفاجئة المباشرة .

وتوجد النتيجة الأخلاقية الطبيعية فى التوازن بين الاثارة وبين المثل

الأعلى . فلو كانت الناحية الأولى جد ضعيفة أو شائعة ، فن انفاعل تعوزه القوة المحركة . ولو كانت نسبيا في غاية القوة ، فان الفاعل يعجز عن سياسة القوى التي استثيرت منذ قليل . اذ في هذه الحنه يكون الي حد ما بعيدا عن نفسه . ان مدى ما به من هياج هو الذي ينقله بعيدا . فتراه ، بمعنى آخر ؛ ينتكس الى حالة من الوجدان الأعمى .

والرغبة لا يمكن أن تتطابق مع الدافع المجرد أو الوجدان الأعمى . فالرغبة تختلف عن الاشتهاء الموجود فى الحيوان اذ أنها دائما واعية ، ولو على الأقل وعيا مبهما ، بغايتها الخاصة . وعندما يكون الفاعل داخلا فى الشرط الذى يتعرف بالرغبة ، فانه يكون على وعى بالموضوع الذى يتطلع اليه ، كما أن الشعور بهذا الموضوع يعين على تعزيز ميوله الايجابية . الخلاصة أن الفكرة عن الشىء المرغوب فيه تعين على اثارة الوسسيلة الضرورية للحصول عليه . واذا لم تكن الرغبة حالة اندفاعية محضة فليست بالطبع حالة فكرية صرفة ، فقد يكون الموضوع حاضرا فى الشعور ، ولكنه يكون مجرد موضوع للتأمل ؛ فاذا لم يخدم النشاط على أنه مؤثر فيه ، فانه والحالة هذه انما يقوم باحتلال مكان جمالى أو نظرى بحت ، أو على الأكثر لن يثير سوى رغبة ورعة أو اشتياقا عاطفيا غامضا لا رغبة ايجابية فعنالة .

ان الوظيفة الأخلاقية الحقيقية للرغبة هي على هذ متضبقة تماما مع نوظيفة العائفية التي اند تعتبر وجه وحد خص منها . أما مكانها في العياة الأخلاقية فهو اثارة الضاقة . وحفز انوسائل الضرورية لانجاز تحقيق غايات تعتبر على العكس من ذلك نظرية محضة أو جمالية بحتة . ان رغباتنا في اتجاه معين تقيس لنا يبساطة النفوذ الذي تفرضه علينا بعض الأهداف أو بعض الأفكار . انها تعرض علينا قوة الخلق ، والطريق

فى هذا الاتجاه . انها تختبر صدق الخلق . ان الغاية المخلوقة التى لاتستطيع ايقاظ الرغبة ليست الا مجرد دعوى . بل انها تدل على انقسام متزايد فى الخلق ، وعلى رياء تهديدى .

ان معالجة الرغبة من الناحية الأخلاقية تنضين . كما تنضين معالجتنا للانفعال ؛ ميزانا أمينا . فالرغبة تميل دائما الى الافراط . أنه تدل على طاقة هيجت لتخدم كوسيلة ، الا أن الطاقة اذا ما هيجت مرة فانه تميل الى الافصاح عن نفسها وعلى حسابها الخاص مستقلة فى ذلك عن الغية نفسها . فالرغبة تتميز بالطمع ، كما أنها تترك نفسها للاندفاع بشدة ، وان لم تخضع للرقابة دفعت العامل الى العجلة . هذا بالاضافة الى أنها تهرب هى الأخرى معه . ان تأمل الغاية لا يكفى لحفز الدوافع والعادات ، وعلى الشعور بالغاية أن ينتظر أيضا بعد اثارتها ليقود تلك الطاقة التى استدعيت للوجود .

وهكذا نحصل على معيار للوضع السوى للذة فى علاقتها بالرغبة . وليس ثمة شك في "ن الرغبة دائمة مبهجة الى حد ما . وهى مبهجة بقدر ما يكون الافصاح عن الذات حاضرا فى الشعور . إذ الغابة تحدد الاشباع ، وأى تصور لها يوقظ ، عندئذ ، صورة للاشباع الذى مهما ينطلق ، فانه فى حد ذاته يكون مبهجا . وفائدة هذه اللذة هى أنها تمنح الهدف نوعا من السلطان على الفاعل كى يمكنه من اجتياز حالته المثالية الى حالة "خرى من التطابق مع الواقع ان اللذة السوية لها بالضبط مكان أداتى ينجم عن فكرة الغاية من ناحية ، ويعاون على الكفاية العملية للغاية من نحية أخرى . وفى حالة انغماس النفس فى اللذات يستعمل الهدف فى بساطة لاثرة الحائة المبهجة للشعور . حتى اذا تمت هذه الاثارة أنكر .

وهكذا ، بدلا من اعانة اللذة في تواصل الذهن بالغاية . تصبح الآن الغاية ذاتها .

ان السؤال الذي يمكن أن نطرحه في هذا المجال هو: ما علاقة كل هذا بمسألة الاهتمام ? والاجابة الدقيقة هي: أننا في تحليك للرغبة نعود بالضبط الى مسألة الاهتمام الوسسيف والرغبة السبوية هي بكل بساطة حالة من حالات الاهتمام الوسيف فعلا . أما مشكلة الحصول على التوازن الصحيح بين الدوافع من جهة وبين مثل أعلى أو غاية من جهة أخرى فهي بالضبط مسألة الحصول على اهتده كف بهدف منعا من حدوث صرف مفاجىء جدا للفاقة المفقودة — أي كي غود هذه المقة المثارة كي تصبح لن عونا على تحقيق الهدف . وهن ينفب الاهتده بالدية الى وسيلة . أن الاهتمام ، بعبرة خرى ، يبين لنا أن القوة المعقية المشارة قائمة فعلا بوظيفتها . أما تعريفنا الاهتده فاليك بيانه : أنه الدافع الذي يؤدي وضيفته في سبيل فكرة من أفكر التعبير عن الذات .

ان الاهتمام بالغاية يشير الى أن الرغبة قد هدئت ورسخت معا . أما الرغبة المفرطة فى الطمع فانها تهزم نفسها مثلها فى ذلك مثل النفور المفرط فى القلق . ان الصياد الشاب فى شغفه بقتل فريسته وفى اندفعه مع فكرة بلوغ هذا الهدف لا يقدر أن يضبط نفسه ضبطا كافيه لاصبة الهدف . ها هو ذا تراه يطلق عيرته النارية فى رعونة . ثما نصيد المنجح فهو ليس ذلك الذى فقد الاهتمام بهدفه فى المناء قيمه بقتل صيده 4 بل ذلك الذى يستضيع أن يترجم هذا الاهتمام ترجمة كمنة مى الوسيلة الضرورية الانجاز عرضه . فقنل الفريسة لم يعد الأمر الذى يحتل شعوره بذاته 4 بل ما يشغل بنه لمد هو الخضوات التى يجب عليه أن يقوم بها . فالوسيلة 6 مرة أخرى 6 بنه لمد النفية فان الرغبة تصبح اهتماما وسيطا . أما المثل الأعلى الذاء الحدت بالغاية فان الرغبة تصبح اهتماما وسيطا . أما المثل الأعلى

كمثل أعلى مجرد ؛ فانه يموت ليحيا مرة أخرى في صورة القوى الأداتية المعينة .

لقد ناقشنا طويلا عملية التعبير عن النفس كوسيط من وجهة نظر الوسيلة . وعلينا الآن أن ننظر الى نفس العملية متجهين بكل ما لدينا من قوة التحليل الى جانب الغاية . ونظرا للاطالة فى البحث السابق فاننا سننظر هنا باختصار الى الغاية أو الى المثل الأعلى من ناحيتى النشأة والوظيفة على التوالى .

ولننظر أولا في مسألة: النشأة. فالمثل الأعلى هو في العادة من خلق القوى الايجابية ، وهو لا يتكون في فراغ كما أنه لا يدخل الى الذهن عن طريق الدوافع والعادات الخارجية التي تكافح فعلا في سبيل التعبير ، انه في بساطة عبارة عن هذه القوى النشيطة البازغة التي تنظر الى نفسها لترى حالتها التي هي عليها ، ولترى ما هي عليه بوجه الاجمال ، على الدوام ، في آثارها النهائية ، وليس بساطة فيما هي عليه في تلك اللحظة وفي عزلتها نسبيا ، ان المثل الأعلى ، بعبارة أخرى ، هو الشعور الذاتي بالدافع ، انه عبارة عن التفسير الذاتي له ، وعن قيمته في حدود التحقيق بالمكن ..

ومن هنا ننتقل ثانيا الى: الوظيفة . اذا كان تكوين المثل الأعلى مستقلا عن القوى الايجابية ، فمن المستحيل أن نرى كيف يمكنه أن يقوم بعمله على الإطلاق . ان الآلة النفسية التي ينبغي بها أن يتوقف عن كونه مثلا أعلى مجردا ، والتي بها يصبح واقعا راهنا ، قد تكون من الأمور المفتقر اليها . الا أنه لما كان المثل الأعلى هو في العادة انعكاسا لقوى الفعالة بتعابير فكرية ، فان المثل الأعلى يمتلك حتما صفة الفاعلية . هذا العامل الدينامي انما يوجد ليبقى . ولا يخلف مظهره كدافع عن مظهره

كمثل أعلى . فالتحريك هو بالضبط تحقيق للقيمة الايحب مرتبطة به أصلا .

وبتعبير آخر ، عندما يكون للمثل الأعلى وظيفة الدافع ، وهو قوه مسببة النشاط) ٤ فانتا نحصل تماما على نفس الحقيقة ٤ اذ نفرة اليها من وجهة نظر الغاية ، التي تظرنا فيها الآن فقط على أنها انتقال من الرغبة الى الاهتمام الوسيط ، عندما ننظر اليه من ناحية الوسيلة . وطالما لم يصبح المثل الأعلى باعثا ، فانه يدل على أن المثل الأعلى نفســـه لم يتكون بعد تكوينا نهائيا . أن هناك صراعا بين المثل العليا . فالفاعل يرى أماسه غايتين ممكنتين ، تتطابق احداهما مع مجموعة من قواه النشيطة ، وتنطابق الأخرى مع مجموعة الدوافع والعادات . وبالتالي لا يتركز الفكر ؛ ولا التأمل 4 في أتجاه وأحد . أذ أن الذات لم تكن قد عثرت على نفسها بعد . ولا تعرف مطالبها بالضبط . انها تمر بعملية محاولة التعبير عن نفسها ، محاولة تبدأ فيها أولا باحدى الذاتين ثه تثنى بالخرى لترى مدى صلاحيتها . أن أدراك غرض وأحد أو تحديد فكرة وأحدة نهائية يشير ألى أن النفس قد عثرت على وحدتها في التعبير . وعند هذه النقطة بالضبط يبدأ المثل الأعلى ، الذي لم تعد هناك أية معارضة بغية احتباسه ، فى التجلى فى ميدان العمل . فلقد أصبح المثل الأعلى دافع . وانتقل الاهتمام بالغاية الآن الى الدوافع والغايات، وهي بدوره "صبحت غايات حاضرة ، وبذا يكون الباعث عبارة عن الاهتمام بنش الأعلى وسييط للدافع والعادة .

ان المجهود السوى هو بالضبط هذا الميل من المثل الأعلى لتحقيق نفسه - هو كفاحه من أجل التحمول الى باعث. فالمثل الأعلى الفارغ أو الشكلى هو الغاية التي لم توعز بها القوى الايجابية للفاعل. و التي

لم تنبت منها بعد . ويفقدان أى صفة من الصفات الدينامية ، فانه لايستطيع أن يؤكد نفسه ، ولا يستطيع أن يصبح محركا ، أو دافعا . بيد أنه عندما يكون المثل الأعلى فى الواقع خلقا أو ترجمة للتعبير عن الذات ، فلا بد أن يكافح لؤكد نفسه . وعليه أن يصحمد خلال العقبات ، وأن يجتهد فى تحويل نعقبات الى وسأل تساعد على تحقيقه هو بالذات . يجتهد فى تحويل نعقبات الى وسأل تساعد على تحقيقه هو بالذات . ان درجة ثباته تشير نى مدى ما هو عليه فى نواقع ؛ لا مجرد ما هو عليه اسما ، من حيث نه مثل أعلى صدق نتعبير عن النفس أو صدورة مدركة نه .

وتقدم نن مسألة النوايا الفيية أو (حسن قصد اليضاحا طيبا لهذا المبدأ . فعندما يقدم لنا الشخى حتى يغتس فى خدر فى دو واجبه حسن نويه كحجة أو التمس عشر سعوكه . فأى دى يحسد نا ما اذا كن سعوكه سيقبل أم لا إ أليست المسالة بنضيف مسائة ما ذا كن يستطيع أو لا يستطيع فهار مجبوده من جهة نيته . ومن جهة منه لأعمى . تحقيق لذته ، وتمكين لاظهار العقبات التى تتدخل من الخارج والتى حالت بينه وبين تعبيره عن نفسه بدرجة التحقيق العلنى إ فاذا لم يقدر الفاعل على اظهار التنخل المحلق به من الخارج ؛ فانه يكون لدينا الحق بعد ذلك فى أن نستنتج : اما أن الفاعل يحاول أن يخدعنا واما انه مخدوع بعد ذلك فى أن نستنتج : اما أن الفاعل يحاول أن يخدعنا واما انه مخدوع وأن ما يدعيه من حسن نيته لم يكن فى الواقع سوى رغبة عاطفية غامضة ، أو أنه دلالة من رتبة أقل لمثل أعلى اتفاقى ليس له عليه أى تأثير حقيقى ، ونحن نستعمل دائما ثبات الغاية ضد العقبات على أنه اختبار لحيويتها وأصالتها .

ومن ناحية أخرى ، فان المجهود ، بمعنى الاجهاد الناشىء عن نقص الاهتمام ، دليل على الاستعمال الغير سرى للمجهود . فالاحتياج الى

المجهود بهذا المعنى يشير الى أن الغاية المستمسك بها اسميا غير معترف بها على أنها صورة من صور التعبير عن الذات — أي أنها خرجية بالنسبة للذات ومن ثم تفشل في اثارة الاهتمام. الاثارة الواعية للمجهود يدل في بساطة على العناء الصورى الذي تتضمنه حتما أية محاولة للوصدول الى أية غاية ليست جزءا ولا قطعة من العملية النفسية ذاتها . ال الاجهاد صناعی دائماً ، ومن ثم یحتاج الی منبه خارجی من نوع أو من تخسر ليحفظ عليه استمراره ، كما وأنه يقود دائما الى الانهاك. والمجهود بمعناه الحقيقي لا يلعب أي دور في التدريب الأخلاقي ، بل انه يلعب بوضوح وجلاء دورا لا أخلاقيا . فخارجية الغاية ، كما تشاهد في فشلها في اثارة الدوافع الإيجابية وفي ثباتها نحو تحقيق ذاتها : يجعل من المستحيل على أى اجهاد يبذل لبلوغ هذه الغاية أن يتمكن من الحصول على شيء آخر أكثر من ذلك الدافع اللاأخلاقي نسبيا . والواقع أن الذي يمكن أن يكون دافعا في مثل هذه الحالة هو فقط ذلك النسوع من الخوف الأناني ، أو الفزع من قوة خارجية ، أو غير ذاك من عادة آلية محضة ، أو ، أمل في جزاء خارجي ، أو أي صورة رقيقة من الرشوة .

من هذا نرى كيف أن نظريات اللذة كدافع وكيف أن المجهود المصضع كدافع لهما نفس النتيجة العملية . فنظرية الاجهاد تضمن دائد الرجوع الى حد ما اما الى اللذة واما الى الألم كدافع موجه حقيقى . ولما كانت نظرية اللذة بسبب افتقارها الى غاية عصيلة تسبث عليها قواها وتوجهها ، فانها ترجع دائما الى مرغب خرجى نتستثير به القوى المتراخية . ومن فانها ترجع دائما الى مرغب خرجى نتستثير به القوى المتراخية . ومن المشهور فى الأخلاق أنه لا يوجد من يقدم مجهودا أكبر للحصول على غنم أقل سوى ذلك الذى تعود الجرى وراء اللذة .

بذلك تكون تتائج تحليلاتنا النفسية مطابقة تمام المضابقة للنتائج التي

يمكن الوصول اليها بالنظر الى الجانب العملى من التربية . فهناك نجد الالتجاء الى جعل الأشياء مشوقة واستثارة اللذة فى أشياء ليست فى حد ذاتها لذيذة ، يؤدى — كما تدل على ذلك التجارب المعروفة — الى تعاقب زيادة الاستثارة والجمود المتبلد . وهنا نجد أن الرغبة فى اللذة كغاية تقود حتما الى استثارة الضاقات استثارة لا طائل تحتها من ناحية ، والى البذل الضائع الضال للضقات من ناحية أخرى .

كما رأين من الناحية التربوية أن الالتجاء الى مجرد قوة « الارادة » ، بدعوى أنه بعيدة عن أى اهتمام بالموضوع ؛ معناه تكوين عادات من الانتباه المشتت ، أى بين الأداء الآلى لبعض الأشياء بطريقة خارجية صرفة من جانب ، وبين تسلية الخيال المعربدة الغير المضبوطة من جانب آخر . ومن أندحية النفسية نجد أن الاهتمام بغاية ما أو بأحد المواضيع معناه في بسطة أن نذات ما زالت تجد حركتها أو منفذها في اتجاه معين ، وأن هذك باتنى دافع للمجهود ، لتنفيذ الطاقة في تحقيق الغاية المرغوب فيها . كذات وصك من الناحية التربوية الى الزعم بأن كلا من الاهتسام السوى والمجهود هد واتعبير عن الذات شيء واحد . ولقد أصبح لدين الآن من خلال عملية انتعبير الوسيط عن الذات ضمان لمسوغات نفسية عادلة بخصوص ما يس ذلك الافتر ض نعسى في تربية .

٣

ان المناقشات الجارية فيما يختص بعلاقة الاهتمام بالتدريب الخلقى قد تركزت فى أوسع صورها حول المزايا المتصلة بنظريات كنط وهربارت فى موضوعى الرغبة والارادة . والى أبعد مدى يمكن أن يصل اليه نظرى ، فيما بين النظريتين ، فان المسألة أشبه ما تكون بين العدد ستة وبين نصف

الاثنى عشر . واذا أصدرنا حكمنا عليهما بناء على نتيجة المناقشة السابقة ٤ فلن نجد لأية نظرية منهما تصورا سديدا سواء عن الاهتماء أم عن الارادة الأخلاقية .

ان الانتقادات التى وجهت الى النظرية الكنطية قد استنفذها تماما كل من هجل ، وشلايرميخ ، فى ألمانيا ، وحديثا ، انتقادات كل من برادلى ، وجرين ، وكيزد فى انجلترا ، بدرجة أننا لن نحتاج فى عرضها هنا الا الى موجز مختصر جدا . يذهب كنف الى أن الغاية الوحيدة للرغبة أو موضوعها الوحيد هو اللذة ، وأن الرغبة ، بتعبير آخر ، هى دائما البحث عن الذات بأسوآ ما فى ذلك التعبير من معنى . وعليه : يجب استبعاد الفاية التى تقوم على الرغبة من أية مساهمة فى الدفع المخلاقى . فالفاعل يجب عليه أن يأخذ القانون الأخلاقى ، وهو الغاية التى قررها ، لا على أنه يجب عليه أن يأخذ القانون الأخلاقى ، وهو الغاية التى قررها ، لا على أنه استبعدت من مجال غاية العقل ، ذلك لأنه تجريبية وغير متناسبة مع ضرورة العقل وكليته ، ومن ثم يصبح العقل صوريا بحتا . بل يصبح فارغا ، لا مضمون له .

ولا حاجة بنا إلى ضرورة اطالة النظر فى قصور النظرية التى تستبعد جميع الغايات الملموسة المعينة من تكوين مضمون الدافع خضتى . مثل هذه النظرية قد يكون لها ؛ ومثلها فى ذنك مش تبجته عسية ، تأليه مجرد حسن ثنية فقط من نحية . أو قمة قو عه صبة ثابتة أيضا من ناحية خرى . وباتنى يصبح عجز هذه خطرية عن تحقيق غرض المربى أمرا لا يحتاج نى دس . فانيس من عمل مربى النشاء أن يعمل على تثبيت التباه يأضان على الأخلاق المجردة أو أن يرغبهم فى العمل بالقانون الشكمى نمو جب على أنه الدافع الموجه لهم ، والأحرى بمهمته أن يصل

بالأطفال الى تحقيق ما تستلزمه المطالب المجردة العامة للأخلاق فى جالات ملموسة خاصة جدا ، وأن يمنحهم مثل هذا الاهتمام بهذه الغايات الأخلاقية المعينة كساء كانت ستوهب كل هذا عن طريق قوة محركة ، وتفشل نظرية كنط فشلا مطلقا فى تزويدنا بأى ارشاد يتصل بالطريقة فى هذا الخصوص على هديها لا مناص فى هذا الخصوص على هديها لا مناص له من أن يجعل تلاميذه ، اذا كان قد أثر فيهم على الاطلاق ، اما عاطفين و ما متعجرفين ، انه قد يجعلهم شاعرين بذواتهم بالمعنى السيء نهذ التعبير — أعنى ، أنهم يعنون فقط باتجاههم الخاص نحو المخلقة أكثر من اهتمامهم بالسلوك ذاته .

ومع ذلك ، فهناك نقطة أو نقطتين في علم النفس الكنطى ربما كانتا جديرتين بالذكر . فعندنا ؛ من ناحية ؛ ادعاؤه بأن طبيعة الانسان الدافعة ، و شهوانية ، والمرغبة تعمل جميعا نحو الشر الأخلاقي ، بمعنى أنها تحت بالأنانية . وهنا نرى أن الثنائية بين الحس والعقل ، التي هي جوهر تقريته في المعرفة ، تعود مرة أخرى للظهور عند نقده للارادة . فالذات . عنده ، مقسمة الى قسمين . ويعتبر أحد وجهيها وجها خاصا فقط ، أما الآخر فيعتبر كب مجردا . وكل هذا ادعاء لا يستند الى أى تحقيق لا من وجهة النظر البيولوجية . أو سيكولوجية أو المنطقية . فالباعث والشهوة ، من الناحية البيولوجية ، لا يمثلان سعيا للحصول على اللذة ، بل سعيا للمحافظة على عملية الحياة والعمل على اطرادها . والباعث ، من الناحية النفسية ، هو دائما وسيلة ، أو أداة ، لتحقيق غاية م . وتحصل اللَّذة ، لا على أنها هدفه المنشط المقصود ، بل على أنها مصاحبة الإيراز النشاط. كذلك من الناحية المنطقية ، فيحب أن يتعسور لجانب الخاص على أنه طريقة معينة لنشاط كل عضوى ،

وأما الجانب الكلي فعلى أنه المبدأ الذي ينظم الجزئيات في كل موحد . أضف الى ذلك ، أنه عندما نأخذ النوع الخاص من الاهتمام الذي يسلم به كنط أخيرا ، فانا نرى أن قصوره بالنسبة لاحتيجات المربى أمر يبهر الأنظار . فاحترام القانون الأخلاقي هو الصورة العاطفية الوحيدة التي يسلم بها كنط. الا أن هذا الاهتمام هو بالضرورة آخر مرحلة في عملية النمو . وتؤيد هذه القضية ملاحظتنا لكل من الجنس والفرد على السواء . فلو تناولنا سلوكا أخلاقيا قد تكوَّن فعلا ؛ فان الالتجاء الي هذا الاهتمام يصبح من غير شك أمرا له قيمته - خاصة في المراحل الحرجة من الضغط الأخلاقي ، ذلك لأنه قد تنساءل عما اذا كان في الحشد الكبير للافعال حتى في صاحب الخلق الناضج فقد يكون من الأفضل استحضار شعور واضح بالقانون الأخلاقي ، من الثقة في القيمة الكامنة في الغايات نفسها ؛ الا أن المشكلة بالنسبة للمربى ليست في كيفية الوصول الي الخلق المكون فعلا والذي يكون فيه لاحترام القانون لأخلاقي من حيث هو كذلك أي معنى . أن المشكلة بالنسبة له هي كيف يستعمل الاهتمامات الحالية والغايات الخاصة بالدرجة التي قد تسمح بأن ينشأ عنها في الوقت المناسب مثل هدذا الاحساس بالقانون وبمطالب القانون كي تستمسك بالخلق وتعضده في فترات الاغراء الحرجة .

أما الدعوى الهربارتية فانها تنطوى على الأمور أرتية : أولا ، الاهتمام عبارة عن نشاط نفسانى . انه انعش دخبى المذات ، ورفع لروحها المعنسوية . وفي حانة شبع الاهتمام . يحس شرء باللذة وتزيد الراحة الذهنية معمل . ثمان ، ثمان مرتبط بالموضوع لذاته ، لا يما قد يقدمه الموضوع خدمة لأهدف أبعد . فالاهتمام الخالص ؛ طبقا لنظرة الهربارتيين ، هو دائم مبشر ، مستغرن ، عنى ، أنه يكون في قيمة الشيء . كما أنه

لا ارادى — أعنى . أنه سابق فى حدوثه ، وأنه مستقل عن عملية ايقاف أى رغبة ما . ان الاهتمام الوسيط هو ما يعبر عنه عادة بالاهتمام المشوب ، لأنه لا يرتبط بالموضوع لذاته ، بل لما فيه من نفع يوصل الى أهداف من اللذة أو من النجاح أكثر بعدا . ثالثا ، الاهتمام هو الوسيلة التى تستطيع بها بعض الأفكار وبعض الارتباطات بين الأفكار أن يشديد بنيانها وأن تتوطد أركانها كى تصبح من الناحية العملية ذات أثر فعال فى توجيه سلوك الطفل .

كل هذا يبدو لى أنه سليم من ناحية المعنى التربوى . فهو يسمح بالاستعمالات المختلفة لمصطلحى الاهتمام المباشر ، والاهتمام الوسيط ، كما وأنه يتفق فى جوهره مع التحليل الذى عرضناه فيما سبق . غير أنه عندم يدقش أحد الهربارتيين الاهتمام من الناحية النفسية ، فاننا نجه تقرير لا يبرر فقط الروايات السابقة ، بل يناقضها فعلا .

وضة نوجهة النظر النفسية هذه ، فان الاهتمام لا يعتبر نشاط تفسني ، بن تيجة لفعل الأفكار وردود أفعالها ، ان الاهتمام ببساطة حالة من حالات نوجدان ، وكل وجدان يعتمد على ميكانيزم الأفكار ، وبسبب رغبة هربرت في انتخفص من عبر تفس لا شكت ، فاننا نراه ينكر أية صفة أصيلة أو بدائية نكن من ندفع أو وجدن ، وعلى سس وجهة النظر هذه ، ليس الاهتمام سوى ثمرة ، أى مجرد نتيجة فقط ، وقد يقال انه الفاية من التربية ؛ الا أنه لا يمكن أن يكون الوسسيلة أو اندافع ، فبدلا من أن نراه يقوم بتوجيه الأفكار ، فرى أنه عبارة عن رد تعلى سنبي نها .

ان أية فكرة (Verstellung) عندما تتزاحم تحت أو أسفل عتبة الشعور فاي تضغط عملي مقاومة الأفكار المضادة . ولما كانت الفكرة

لا حول لها ولا قوة بذاتها ، فانها تصبح قوة خلال الضغط . وفي خلال المقاومة الناشئة عن المحافظة على الذات فانها تمارس هي الأخرى مشل هذا الضغط . وفي هذا المصطرع من كر الأفكار وفرها تنصهر بعض الأفكار ، ويتحد قديمها بحديثها . ويعطى هذا الانصهار (وهو جوهر الادراك) بعضا من اللذة ، أي الاحساس بالراحة . ومن هنا ينشأ نوع من الشعور يعرف بالاهتمام . ان الحاجة الي تكرار عملية الادراك ، والي تكرار هذا الاتصال بين القديم والجديد (بسبب ما له من لذة غريبة) لا الى أي فكرة خاصة ، هو الاهتمام ، انه الحاجة الى أن يستمر في الاشتغال بنفس النشاط .

وبعبارة أخرى ، لا يرتبط الاهتمام بأى معنى من المعانى بمضمون الأفكار ، بثغية تقدير قيمتها الذاتية ؛ بل يعتمد اعتمادا كليا على التفاعل الشكلى للأفكار ؛ فهو يصاحب العملية الادراكية من حيث هى كذلك ، مستقلا عن المجموعة الخاصة بالأفكار المدركة .

ويبدو لى أن ضعف كل من علم النفس والتربية الهربارتيين انما يكمن هنا بالضبط — أى فى اعطاء الفكرة نوعا من الوجود الخارجى ، وصفة من الصفات الجاهزة ، ونوعا من الوجود والمضمون لا يتوقفان على ما سلف من نشاط الفرد . وهو يجرد الفكرة من الحوافز ومن تندت الناشىء عنها ، كما تفعل بالضبط النظرية الكنفية . في فكر الكانطية لها مزية اتساع النظرة وشمول انفهد ، ثم الأفكر عربرتية Vorstellwaga فمزيتها من جانب تحديده . ثى من جاب الافادة المباشرة . الا أن كلا المنطق نفش فى شعرف على تشرق أفكر والغايات المتصورة ، بعيدا عن الفعل انتلقائى المموس . كم يصيبها الفشل بالمثل فى اقرار وظيفتها باعتبار أنهما مرشدات وموجهات للميول الغريزية فحو العمل .

ويبدو لي أن الهربارتية في جوهره عبارة عن نوع من علم نفس المدرس ، لا علم نفس الطفل . انها عبارة عن التعبير الطبيعي لشعب يهتم اهتماما كبيرا بالسلطة وبتكوين خلق الفرد فى تبعية واضحة مقررة بالنسبة للمطالب الأخلاقية التي تضعها تلك السلطة أثناء الحرب وأثناء الادارة المدنية . انها ليست علم نفس الشعب لذي يدعى الاعتقاد بأن كل فرد من الأفراد يحمل في صيات نفسه مبدأ السلطة ، وأن النظاء معناه التنسيق ، لا التبعية . وقد يكون من الحدقة "ن لا نسم تسليد مطلقا بجميع ما يقوله الهربارتيون حول الأهمية الأخلاقية لتكوين يعض الأفكار وتكوبن بعض العلاقات بين هذه الأفكار ۽ وأهمية حدى حتى يمكن أن يصل اليه تكويور الخلق أو انحلاله مع الاستعمال عمائب أو خطىء للجانب الفكرى من تتعليم في شكنه ومضمونه على السواء . بيد أنه لما كانت بحوثنا في عمم النفس تبين لذ بالضبط أن الأفكار الله تنشأ لتحدد مجري نوع من النشاط وأنها تعاون على قيادة ذلك النشاط في تعبيرات جديدة ، الأمر الدي يكشف عن مدي حاجتنا الي نوع من التربية سوف تهتم اهتساما أكثر في المدرسة نضمان مشروط الخبرة المباشرة والتطبور التدريجي للأفكار في أثناء القيام بأنواع النشاط البدائي وخلال هذا النشاط ؛ ذلك لأن المدى الذي تكون فيه أية فكرة عبارة عن مشروع للميول الطبيعية هو الذي يقيس لنا وزنها ، وقوتها المحركة ، وقدرتها على التشويق .

ولسنا ملزمين بالتشيع لأى من الرجلين: كانط أو هربارت ، من الناحية التاريخية . أكثر مما كان من جانبنا من الناحية التربوية . وفى امكاننا أن نرجع القهقرى الى كل من أفلاطون وأرسطو ، لنرى تأكيداتهم بأن : ه التدريب الذاتى فيم يختص باللذة والألم الأمر الذى يجر أحدنا الى أن يستمتع ويحب ، وأن ما يحتاج الى الحب ، والى أن يشسعر بالألم ،

وبكراهية ما يستحق الكراهية ؛ هو التربية » . أو يمكن أذ نتقل رأسا الى هجل ، الذى يحدثنا بأن « المعقولية الفعلية لكل من القلب والارادة انما يمكن أن تكون فى مكانها الصحيح اذا شملتها كلية العقل : ، ومع ذلك نراه يكتب لنا بالطريقة الآتية : « ان الدوافع والميسول قد تنباين أحيانا على حساب كل منهما مع أخلاقية الواجب من أجل الواجب . ولكن الدافع والعاطفة يعتبران بالذات روح الحياة فى كل فعل ، وهما ضروريان اذا كان الفرد مهتما فعلا بتحقيق غايته وبتنفيذها . فالهدف والمثل الأعلى الذي يجب على « الأخلاقية » أن تتعامل معه هو ، من حيث كذلك مضمون عار ؛ انه الكلى — أى انه شيء عاجز عن الفعل . وهو يجد عملية تحققه فى الفاعل ، يجده فقط عندما يكون الهدف باطنا فى الفاعل ، أى عندما يكون موضع اهتمامه ، وعندما يكون — اذا ادعى استيعاب جميع خاتيته الفعالة — هو عاطفته » .

الاهتمام وعلاقته بالمدرس والطفل

٤

بقى عنينا أن نلخص من وجهة النظر التربوية جميع ما ناقشناه آنفا . كثيرًا ما قيل لنا بأن مذهب الاهتماء في نتربية يعني أن كل ما لدى الطفل من قدرة وبصيرة غير ناضجين ، فجين ، نزقين ، انه يستبدلان بالنظرة والخبرة الناضجتين . مُتدربتين ، الم سمتين لدى لباله الناضج . وينبغي أن تعين مناقشت السابقة على أن نضع هذه المسألة في نصابها . فهدك بالنسبة للطفل توجد اهتمامات طبيعية ، نجمة في جزء منها عن مرتبة ننسو نتى وصل اليها الطفل ، وفي جزء آخر عن عاداته التي سبق نه "ز تكونت ، وعن بيئته . وكل هذا ، نسبيا ، يعتبر في حالة فجة ، غير مؤكدة وعبرة . ومع ذلك فانها جميما موجودة هناك لدى الطفل ، كما أنها جميع ما يجب عملى المدرس "ذ يلج اليه ، انها نقط البدء ، والاستهلال ، والآلة المعدة للعمل . كن هل يستنتج أن على المدرس أن يقبلها على أنها نهائية ، وأن يأخذها على أنها المعيار ، وأن يلجأ اليها بمعنى أن يستثيرها لتعمل على اشباع رغبتها هي بالذات ، بالحالة التي هي عليها بالضبط ? قطعا لا . فالمدرس الذي يفسرها على هذا النحو هو العدو الوحيد اللدود لفكرة الاهتمام . ان مغزى الاهتمام هو فيما يقود اليه ؛ في الخبرات الجديدة التي يجعلها في حيز الامكان ، وفي القوى الجديدة التي يميل الى تكوينها . ومن ثم يجب علينا أن تؤول دوافع الطفل وعاداته .

أما قيمة المدرس هي بالضبط في أنه قد يتمكن بما لديه من معرفة وخبرة بشكل أوسع من رؤيتها ، لا على أنها مجرد بدايات ؛ بل أيضا في نتائجها ، وفي امكانياتها ، أعنى في مثلها العليا . هنا نجد الاهتمام الهربارتي ذا الوجوء المتعددة ويتقسيماته ذات الخمسة أصناف. هنا نجد اهتمام الطفل بأن يتحدث عن نفسه وعن تجاربه الرائعة ، وعن أصدقائه وعن أعمالهم العجيبة . ما الذي يمكن أن يقود اليه هذا الاهتمام ? وما هي نتائجه التي يمكن أن يؤدي اليها ? هنا نجد اهتمامه في الخربشة الكتابية وفي صنع المنازل ، والكلاب ؛ والناس . فماذا يدل عليه ذلك ، والى أي شيء ينتهي ? وهكذا يمكن أن تتساءل حتى نهاية هذا البب. والاجابة على مثل هذه الأسئلة لا تستلزم فقط الالمام بدراسة نفسية الطفل. انها تنظلب من البالغ أقصى ما لديه من حكمة ، ومن معلومات في التاريخ ، والعلم ، ومصادر الفن ، ان موضوع مادة الدراسة ، بكل ما فيه من تمحيص وتفهم ، ليس الا أحمد الأسماء التي يجاب بها عن سؤالنا : وما الذي يمكن أن تؤدي اليه هذه القوى البازغة ? (١) .

غير أن الطريق طويل من البداية الى النهاية ، أى من حاجات الصفل الراهنة الى مرحلة نموه الناضج ، وينبغى أن تقطع المسافة خطوة خطوة . المسألة بالنسبة لتدريب المدرس هى مسألة اليوم ، لذلك يجب أن يكون المدرس قدرا على أن يرى الى أى مدى من لاستعمال المباشر القريب يجب أن توضع فيه اهتمات الضفر حتى يستطيع الطفل أن يتحرك فى الخط المرغوب فيه ، عنى فى لاتجه المطلوب ، فالاهتمام برداءة الخط يجب أن يأخذ حقه من لآن بالا من أجل أنه سيكتب حروفا جميلة الخط يجب أن يأخذ حقه من لآن بالا من أجل أنه سيكتب حروفا جميلة

The School and the Child, pp. 3-3.

⁽١) قارن هذا ومر بنيه بما نشر في كتاب المؤلف:

بعد عشر سنوات من الآن ، ولا لأنه سيقوم بعمل رائع في مسك الدف تر ، بل ليفيد منه الآن بعض الخير ، ليحدث شيئًا قد يفتح خطوة أخرى نحو التقدم مستقبلا ، وليحول بينه وبين فجاجته . هذا الاستعمال للانتباه وللعادة بغية الحصول على شيء كمل وأوسع وأصفى وتحت قيادة أرشد ، كل هذا يمكن تعريفه بأنه كل واجب المعلم . أما المدرس الذي يستخدم الاهتم دائما فلن يفض عنه الطرف اطلاقا . فالاهتمام في حقيقته شيء متحرك ، شيء يتصل بالنمو ، وبتجربة أغنى ، وقوة أشد . ن م يعرف المعلم الممتاز هو بالضبط كيفية استعماله للاهتمام ضمانا ننسو في المعرفة وفي الفاعلية . ولا مجال للحديث في هذا هنا . الا أنه من الواضح من مناقشتنا السابقة أنه سيكون هناك تمييز وفقا لما يكون عيه الأطفال غالبًا في مرتبة الاهتمام المباشر ، عندما تكون الغاية والوسيلة جه متقربتين ، أو نكون قد وصلنا الى القدرة على الاهتمام البشر ، وعمى تقيام شعوريا بتوصيل الأفعال والأفكار كل منهم بالآخر ، وكذلك تنسير لوحد منهما بمصطلحات الآخر . والمرحملة الأولى 4 أي فترة التربية الأولية . تقتضي منا بوضوح أن يؤخذ الطفل على الأخص بالنشاط المباشر، النامي: لايجابي، عيث توجد دوافعه فيه على مستوى الانجاز ومن ثم تصبح لها قيمة شمعورية . أما في المرحلة الثانية ، أي في فترة الدراسة الثانوية ، فهناك أساس للتأمل ، لكل من التكوين والتعميم الشعوريين ، وللنشاط المرتد الى الذهن الذي يمضى قدما ويقوم عن وعي وشعور يربط عناصر تنجربته . وهنا يستطيع المعلم أن يصل بالطفل الي مرتبة الشعور بالمعنى الأوسع لقواه وخبراته الخاصة ، لا ببساطة عن ضريق منحها مخرجاً يدرك الطفل مسالكه ، بل بطريقة غير مباشرة وعن ضريق الاذبة خلال تأمل خبرات الآخرين وامتصاصها .

الاهتمام والنظام

ولما كان الوصول الى الاهتمام شيئا بعيد المنال ، شيئا يخص النمو والامتداد في تحقيقه للدافع ، فلن يكون هناك نزاع بين استعماله الحقيقي وبين ضبط تلك القوة وتلك الفاعلية التي تميز الذهن المدرب - الذي يكو "ن « النظام » الحق . ولما كانت الاهتمامات أمورا يجب أن تؤخذ من الحياة لا أن تترك لتنعكف على نفسها ؛ فأن هناك مجالا واسعا للمشكلات والمعضلات انتي يجب علينا التغلب عليها هذا التغلب الذي يخلق « الأرادة » وينمى نسيج الخلق اللدن المتين . ان تحقيق أي اهتمام معناه عمل شيء ما ، وفي أثناء القيام بهذا العمل تلقانا مقاومة يجب علينا أن نواجهها . عندئذ تكون المشكلات ذاتية ، وعندئذ تكون ذات قيمة ، ويكون لمعناها تقدير لأنها تحس في علاقتها بالدافع أو بالعادة التي تتصل بتحصيناته . لهذا السبب ؛ فانه يضاف الى ذلك أن هناك دافعا كي يتخذ المرء أهبته ويقابل المشاكل في اصرار على معالجتها ، بدلا من أن تشبط همته فجأة أو يتراجع بطريقة نصف شعورية الى طريقة من الهـــرب ؛ أو يلجأ الى دوافع غريبة من الخوف والأمل ، تلك الدوافع التي بحكم أنها خارجية ، لا تعمل على تدريب ﴿ الارادة * ، بن تقود فقط الى الاعتماد على الآخرين .

ان التناقض الذي كثيراً ما يحيف بالتصور الحالي عن النظام هو أنه يفترض (١) أن تنت المشاكل المفككة ، وأن تلك الواجبات التي هي مجرد واجبات . والمشاكل التي صنعت على أنها مشاكل ، تعمل على

النهوض بالمجهود ، أو على توجيه الطاقة ؛ (٢) وأن القوة موجودة وفي الامكان تدريبها تدريبا واسعا بعيدا عن مجال تطبيقها . (١) أما المشكلة فهي شيء ذهني ، شيء نفساني ، اذ تتطلب اتجاها ذهنيا وعملية ذهنية من جانب الشخص الذي تتعرض عليه . ولا يمكن لشيء أن يكون مشكلة حقا لمجرد تسميته كذلك ، أو لأنها تواجه المعلم بهذا النحو ، أو حتى لأنها أمر « صعب » وشنيع . ان تقدير المشكلة بهذا الوصف ، معناه أن الطفل يجب أن يحس بها عملي أنها مشكلته هو التي نشأت من تجربته تُمين غايته ، وتكامل وكمال تجربته الخاصة . غير أن هذا معناه أن المشاكل سوف تنشأ وتنمو من دوافع الطفل ذاته ، ومن أفكاره ، ومن عداته با بعيدا عن محاولاته في سبيل التعبير عنها وفي سبيل انجازها - وهذ معده في كلمة واحدة ، بعيدا عن مجهوداته التي تبذل لتحقيق اهتدماته . (٢) ان النظام أبو القوة المدربة لا يوجدان الا عندما توجد القدرة على لاستعمال . اما أي تصور آخر عن « النظام » فانه ينزل به الى ما هو أقل من مستوى المحترف الرسمي للألعاب الرياضية - أي الى مستوى حيل تافهة — فاذا وجد أي انسان يهب حياته كلها للحصول على المهارة في حل الأحاجي والألفاز في عمدة الفوازير التي توجد باعسامة المجلات ، تلك الفوازير التي تخترع لهذا الغرض ، لمجرد أن تكون أحاجي ليس الا ، فانه يكون أحد الذين يستجيبون كثيرا للفكرة الجارية عن النظام الذهني . بيد أن مثل هذا التصور لا يحتاج منا أن نقيم ضده الحجج . فالنظام لا يوجد الاعندما يستطيع المرء أن يقدم بطريقة اقتصادية قواه متحررة وكاملة عبلا فوق عمل يستحق الأداء في ذاته. ومن الأسباب الهامة التي يرجع اليها فشل الرياضيات في انجاز وظيفة النظام التي تفخر

بها هو بالضبط هذا العزل عن مجال التضيق . فالطفل الذي يلعب بطلاقة بالكسور المركبة قد يفشل بسهولة فشلا تاما اذا اعترضته بسط الحالات في واقع الحية . وكأن لسان حاله يقول : « انه لم يأخذ البته ذلك النوع من قبل » أو أنه لا يعرف « أى قاعدة يمكن أن يستعملها » هن . ان لديه من النظام بأوسع معانيه الكثير الذي هو في غني عنه ، أما النظام من حيث هو قدرة على ملاءمة معلوماته الخاصة وعاداته بالمشاكل التي تنشأ في مجرى الخبرة الطبيعي فليس لديه منه الا اننذر اليسير . مثل هذا الأمر قد يكون مضحكا ان لم يكن مثيرا للشجن — بل غالبا ما يكون موضعا للحزن والأسي . غير أن هذا الفصل بين القوة المدرسية والنظام المدرسي من جهة وبين العمل اليومي واحتياجات هذا العالم من جهة أخرى أمر لا مفر منه عندما نفكر في صون النظام حين نقوم بخلق مشاكل فكرية في حد ذاتها . بدلا من ضمان الشروط التي تضطرها للظهور في عمل خبرة الطفل الخاصة .

وختاما نستطيع أن نقول انت ﴿ جعت لاهتمه غاية في ذاته فان حصيلتنا منه ستكون ضئيلة الشأن . ومن سُكن أن نطبق على الاهتمام تلك العبارة التي تقول عن السعادة - بأن أفغس طريق لنحصول عليها هو عندما لا تكون هدفا شعوره بالسبة لـ . ان لمطلوب عسمه هو ادراك الظروف الكامنة التي توجب الاهتمام - أي ادراك قوى عفل وحاجاته الذاتية ، والأدوات والمسود التي تساعد عسلي تحقيقها . فذ ما عثرنا على دوافع وعدات الطفل لملحة ، واذا ما أمكننا أن نعده للعمل بطريقة مشرة منظمة ، وذلك عن طريق توفير البيئة المناسبة ، فلن نكون فى حجة لأن ننزعج كثيرا بخصوص اهتماماته ، اذ أنها فى الأغلب الأعم ستعنى هي بنفسها . ولهذا ، فاني مقتنع اقتناعا راسخا بمسألة تدريب « ارادته » . نحق أن جذور هذا الطلاق المزعوم بين الاهتمام والارادة موجودة في علم نفس صنعه رجل فأقام الفوارق ، نتيجة لتجريداته الخاصة القائمة على التحليل ، بين ملكات وكيانات مستقل بعضها عن بعض . ومن أى باب طرقنا هذا الموضوع ، فلن نجد أمامنا فى نهاية المطاف الا شخصا ما رجلا کان أو طفلا - وأن کل ما يعمل حقا على تدريب ذلك الشخص ، وأن كل ما يهب خبرته نظاماً ، وقوة ، ومبادأة ، وذكاء ، انما هو بكل تأكيد تدريب الارادة . ويمكننا في اطمئنان أن نترك الموضوع لأولئك الذين يعتقدون أن في الفرد الانساني شيئا متميزا يمكن أن يطلق عليه اسم الارادة ، بعيدة عن دائرة نضج الفرد وتوازنه الايجابيين ، لنخترع بذلك

طرقا بخرى لتدريب تلك الارادة. أما أولئك الذين يعتقدون أن الارادة عبارة عن اسم يطلق على اتجاه وعلى عملية معينين للكائن كله ، على القدرة على المبادأة ، وعلى التكيف الدائب الذكى بين الوسيلة والغاية ، فانى أقول لهم ان تدريب الارادة معناه تدريب كل ما يميل أى النمو في جو من استقلال العمل وثباته ، وكل ذلك مرتبط بالروية السليمة والبصيرة السديدة .

علم النفس والعمل الاجتماعي (١)

عندما فكرت في المجيء البكم عقدت الآمال على أن أعالج مشكلة علاقة علم النفس بالعلوم الاجتماعية — ومن خلانه أنفذ الى معالجة العمل الاجتماعي ؛ أي الحيساة تفسها . ومن الطبيعي أنني تصورت سلفا : عرضا منظما للمبادىء الأساسية التي تغطى الموضوع كله ، مع اعطاء كل عامل من العــوامل ما يناسبه من الدرجة والمركز . الا أن تلك المناقشة لن تكون مناقشتنا اليوم ، ولم أعد لها العدة . ولكني ، مع ذلك ، أعاف أن أرتد نهائيا عن الموضوع ، خاصة وقد حدث أن وجها معينا منه قد شغلني الي حد من الناحية العملية في السنوات القليلة الأخيرة . أن ما يشغل بالى هو علاقة علم النفس بالتربية . ولما كانت التربية هي في أصلها مهمة اجتماعية ، ولا كان علم التربية هو أولا وقبل كل شيء علما اجتماعيا ؛ فاننا نرى أمامنا الآن فصلا من فصول هذا الميدان الشامل . وتمشيا مع بعض الاعتبارات فقد تكون ثمة فائدة في الاقتراب من المسألة الشاملة من خلال مناقشة أحد وجوهها الخاصة . ويمكن استكمال النقص في النظرة المحكمة المناسبة بما لدينا من أساس من التجربة ، الأمر الذي سوف يضبط لنسا القوة المدرة للتجريد التأملي ، ويكفل لنا ترجمة ألفاظ وأفكار واسعة في صور محدودة . وفوق ذلك ، قد تكون هذه المنطقة الخاصة من النوع

الذى يقدم لنا علامات المرور وطرقا عريضة توصل الى مجال وسع — أعنى ؛ الى مركز علم النفس بين العلوم الاجتماعية . وبما أنى توقع سلفا مثل هذه النتيجة ؛ وبما أنى سأقوم بفحص المجال الشاسع من وجهة لنظر الخاصة التى اتخذناها ، فانى لن أعتذر عن عرض هذه المناقشة على جمعية من علماء النفس أكثر من اعتذارى عن عرضها على جمع من رجل التربية .

ومن المستحيل ، عند معالجة هـذه المسألة الخاصة ألا نستحضر في أذه ننا المقالات الرائعة الفعالة التي نشرها أخير سنفي في هذا الكرسي(١). ومن المتفق عليه "نني سوف أرجع في حرية تأمة ني نقف. وفي بعض الأحيال الى ألفاظ 4 استعملها في معالجته للموضوع. ومع ذب . فربما يضطرني القول أن أصرح بأن الموضوع الذي أرغب في مذقشته بالغ الأهمية الجوهرية بالنسبة لكل من علم انتفس والنظرية الاجتساعية ، لا بالنسبة لأى كتاب معين أو مقال خاص . و ني لأراني على اتفاق تام مع كثير مما يقوله الدكتور مينستبرج Munstberg بخصوص عـدم الجدوى والخطر الذي يلحق بالمدرس حبن يقوم بدراسة متفرقة مشتتة عن الطفل ، وحين يحصل على معلومات غير منظمة فيما يختص بالجهاز العصبي ؛ وتنائج فجة لم تحظ بالتفسير الكافي عن التجارب معسية . ومما لا شبك فيه أنه أصبح حتما علينا أن نحتج على لعسية لسريعة العنيفة في تقرير بعض الحقائق والمبادىء النفسائية مد تهدم بالضرورة شكلها العلمي . اذن من الضروري "ن نين خدجة الي عمسل مبدئي

۱۱ هو الأستاذ مينسبرج من هارفارد و أخرج كتسبابا بعنوان «علم النفس والحياة » و ويتسمل فيما عدا ذلك نقسدا لتطبيق علم النفس على التعليم المدرسي .

بخصوص المادة النفسانية ، ملاحظين فى ذلك تكييفها حسب احتياجات التربية . الا أن مثل هـ فه النقط هو أقل النقاط وزنا . اذ أن النقطة الأساسية هى فى البحث عما اذا كان موقف علم النفس ؛ كدراسة للتركيب الآلى (ميكانزم) - يمتاز باللامبالاة ومعارضة مطالب التربية بالتفاعل الحر لشخصياتها فى اتجهاتها وأهدافها الحيوية .

1

المعسل المدرسي اليوم أسس نفسانية محدودة . فالمدرسون تسيطر عليهم الآن افتراضات نفسانية متخصصة تضبط ما عندهم من نظر وعمل . ان العقبة الكبرى التي تواجه ادخال بعض وجوه الاصلاح هي بالضبط الاصرار الشامل للعقيدة النفسية الكامنة وراء كل هذا . واذا تتبعنا عسية لتعليم أي قصى نهاياتها النفسانية ، لوجدنا أنها تقوم على أساسين يوجهان الطرق التعليمية الموجودة . وأول الأساسين افتراض وجود تبييز جوهري بين علم نفس الطفل وبين علم نفس الكبار حيث ان الذي يتحكم في الواقع هو تتفيق التام بينهما ، أعنى ، في جانب الدوافع والظروف التي تنظلق نحو القوة المهنية . وأما الآخر فهو افتراض التشابه حيث يعتبر الاختلاف البارز من الملامح الجد خضرة للغرض التربوي . وأعني بذئت تخصص الأهداف والغايات عند البالغ ، اذا قورنت بغياب مثل هدا التخصص عند الطفل ، وبارتباط الحالة غير المتميزة بنمو الطفل نمسوا كاملا متحررا . ولتسمحوا لي بالنظر في هذا الافتراض الثاني أولا

ان انشخص الناضيج هو أولا وقبل كل شيء شخص له عمل معين ووظيفة معينة في الحياة . وهذان الأمران ينقلان اليه بعض مسئوليات معينة عليه أن يواجهها ، وأن يستدعى للقيام بها بعض العادات المكونة قبل

ذلك . أما الطفل فان وظيفته هي النمو أولا وقبل كل شيء . فهو معني بالوصول الى أهداف وأغراض معينة - بدلا من الحصول عبى قالب عام قد انتهى نموه . انه مشغول في تكوين عادات جديدة أكثر من انشغاله باستعمال تلك التي تكونت نهائيا . ونتيجة لذلك تراه وقد استغرقته عملية الاتصال بجميع ما يحيط به من أشخاص وأشياء ، بتلك السلسلة من معرفة بالعوامل الددية والمثالية في الحياة ؛ تلك التي سوف تقدم له أساس ومدة الأهداف والمساعي التي ستكون موضوع تخصصه فيما بعد . انه فعـــلا مشغول : أو ينبغي أن يكون مشغولا ، بشكوين ضروب متعددة من العادات معيارها الوحيد المياشر هو علاقتها بالنمو الكامل ، بدلا من اكتسباب بعض المهارات التي تقاس قيمتها بمدى استنادها الى منتجات التخصص الفنية . هذا هو ٤ على ما تعتقد ٤ الفيصل الأساسي من الناحية النفسانية والحيوية بين الطفل وبين البالغ . وعلى أساس هذا التمييز لا يمكننا وصف الأطف الله من الناحية النفسية ولا من الناحية العقلية بأنهم « رجال ونساء صغار ».

ان الاعتراف الكامل بهذا التمييز معناه بالطبع القيام بعملية اختيار وتنظيم جميع المواد المدرسية وطرق التدريس تسهيلا لعملية النمو انكمل السوى ؛ معولين فى ذلك على نتيجة تقدوم بتزويدنا بوسائل انتكيف المتخصص فيما بعد . فاذا كان معنى التربية أنها فترة الفنونة المسدة ، فانها لا تدل على أقل من هذا المعنى . لكن لتنظر فى نضمنه المدرسي ولتسأل عما اذا كانت المبدى الشرائة (١) تدرس ولا ؛ سواء أكان ذلك فيما يختص بمادة الدراسة م بنظريقة . وعلاقة كل هذا بالنمو ، وبكل من مطالبه

وفرصه الحاضرة ، أو على أنها مكاسب فنية سيحتاج اليها الكبير الناضج في حياته التخصصية . ولك أن توجه نفس الأسئلة فيما يختص بالجغرافيا ، والنحو ، والتاريخ . وهنا تصبح الهوة بين النظر النفسي وبين الجانب العملي الموجود فعلا في المدرسة واضحة وضوحا مؤلما . فمن السهل تحقيق المدى الذي يسيطر على النظام المدرسي الراهن بأن ننقل الي حياة الطفل وجهة نظر وطريقة ينفرد بهما علم نفس الكبار .

ان المجال الضيق للمنهج الأولى التقليدي ، والاستعمال الفج الزائد عن الحد للطرق المنطقية التحليلية ، وادعاء ملكات جاهزة للملاحظة ، والذاكرة ، والانتباه ، الخ ، يمكن استدعاؤها للعمل اذا اختار الطفل فقط أن يفعل ذلك ، والمثل الأعلى للنظام الشكلي — كل هذا من الممكن التوسع في شرحه اذا أهملنا بالضبط هذا التمييز النفساني بين الطفل وبين البغ . ن صفن هذه الشئون على المدرسة أمر جد ثابت حتى أنه من خصيل علينا أن نهزه بشكل جوهري ، اللهم الا عن طريق تقدير كلى نبوضه اننفساني للحالة موضع البحث . ولا يمكن أن يقتصر هذا التقدير على "تربوين من القادة وأصحاب النظريات . فلا يوجد معلم واحد اذا كان مخلصا غيورا ، ليس لديه ما يقوله عن الذكاء ، الذي يجعل الاصلاحات المطلوبة سارية المفعول ، اللهم الا بالوضع الذي يفهم به فهما خلصا كلا من الأسس العلمية وضرورة التغير .

بيد أنه من ناحية أخرى ، هناك الادعاء بوجود خلاف جوهرى : أى ما يخص الشروط التى تكفل القلوة والتقلم من الناحية الفكرية والخلقية (١) . ولا يوجد أحد يسأل بطريقة جدية ، فيما يتعلق بالبالغ ،

⁽۱) ارادنى فى هذه النقطة خاصة مدين (كما أدين بنقاط اخر اكثر عمومية) الى صديقتى وزميلتى مرز اللافلاج يونج Ella Fla Young .

ما اذا كان من الممكن الحصول على القوة والضبط خلال تحقيق الأهداف والمشاكل الشخصية ، أعنى خلال عملية الانتخاب الشخصى للوسائل والمواد المناسبة ، وخلال التكيف الشخصي والتطبيق الفردي لما وقع عليه الاختيار على هذا النحو ، مع اضافة ما يمكن من التجريب والاختبار الذي يشتمل عليه هذا المجهود . ومن الناحية العملية نرى أن كلا من هذه الشروط الثلاثة التي تعمل على ازدياد قوة الشخص البالغ تستنكر بالنسبة للطفل. ذلك أن مشاكله وأهدافه قد حددها له عقل آخر. كذلك الحال بالنسبة للمادة المناسبة وغير المناسبة قد قام بانتخابها له مقدما عقل آخر . وعلى كل حال . فإن ثمة محاولة لتعليمه طريقة جاهزة لتطبيق مادته على حلول مشاكله 4 أو للوصول الى أهدافه ؛ الى درجة يتناقص فيها عامل التجريب الى أقل حد . ولا جدال في أننا مع البالغ ندعى أن اتجاها ما للبحث الشخصى ؛ القائم عملى استحواذ مشكلة تعتبر مثارا للاهتمام واستنفاد الطاقة ، شرط ضروري أولى للنمو الذهني . أما بالنسبة للطفل فاننا ندعى أن الشرط الأولى هو من باب أولى الميل الارادى الذي يجعله مستعدا لتقبل أي مشكلة أو أية مادة تعرض عليه من الخارج. ففي حالة من الحالات تكون اليقظة هي مثلنا الأعلى ، وفي حالة أخـرى تكون الطاعة . ونحن نفترض مع احداها أن قوة الانتباه تنمو بمعاجة المشاكل التي لها اتصال شخصي ، ومن خلال المسئولية الشخصية لتي تقوم بتحديد ما يناسب من الأمور . "ما مع الأخرى فلا نقدم "ية فرصة لتطور المشكلات من التجربة المباشرة . ولا نسمح في الأغلب الأعم لأى اجراء عقلي حر لاختيار ، وتنسيق وتكييف لتجارب والأفكار التي تندافع نحو البحث عن حل لها . فما عمق الثورة التي تمس مركز ونفع الكتاب المدرسي والمعلم ، والتي تمس طرق التدريس التي تعتمد عليهما ، عند الاعتراف

المخلص بالوحدة النفسانية لكل من الطفل والبالغ على أساس من هذه الاعتبارات التي يمكن بصعوبة تحقيقها .

ولا يكفى هنا مرة أخرى أن نقول انه ينبغى على قادة التربية أن يكونوا على دراية بعلم النفس التربوى الصحيح ، واذ كانوا أشخاصا يتعاملون مع أشخاص : فقد يجب على أصحاب المنزلة والرتبة منهم أن يكون لديهم أسبس كاف من الدراسة النفسية للمادة تحقيقا لضرورة ومغزى ما يقومون به من عمل . وأى اصلاح يقرر بدون هذا الاقتناع من جانب أولئك الذين يجب عليهم أن يجعلوه سارى المفعول لن يتم بروح الثقة والاطمئنان ، ولا بالروح التى يتطلبها حتما مثله الأعلى ، فلا جرم أنه انما قد يؤدى الى كارئة .

وعند هذه النقطة ينحصر الحل بشكل ما فى حدود ضيقة . وقد يكون صحيحا ، أو هو الصحيح ، كما يقال ، ان البعض سوف يأخذون على عاتقهم التمسك بطرق وتتائج البحوث النفسية ، والقيام بتنظيمها على أسس مسعدة التى يمكنهم تقديمها لقضية التربية . الا أن مثل هذا العمل ، كم يقل م ليس من عمل المدرس ، اذ أنه من اختصاص صاحب النظريات التربوية العمة : "عنى ، الوسيط بين العالم النفساني وبين المربي العملى ، وهو الذي عليه أن يضع المسألة في مثل تنث المسورة التي تمكن المدرس من الحصول على النتائج في صورة نصيحة وقواعد للعمل ، غير أنه يجب على المعلم الذي يتصل بشخصيات حية ألا يدعى لنفسه الاتجاه الذي يسلكه العالم النفساني . فلو فعل ذلك لنزل بالأشخاص الى مرتبة الأشياء ، ومن ثم فانه يشوه ، أو بالأحرى يحطم العلاقة الأخلاقية التي تعتبر عصب الحياة في ميدان التعليم , (Psyclalogy aed Life, p. 122)

⁽۱) راجع في ذلك كتاب unsterberg ، كما هو مذكور آنفا .

لا شك ؛ طبعا في أن هناك نوعا مشروعا من تقسيم العمل بين صاحب النظرية التربوية العامة وبين المعلم الحالي. ولو أخذن ذلك كقاعدة ، فلن يكون المشتغل الفعال بالتعليم أكثر الناس شعورا بقواعد علم النفس وما يعادلها من قواعد العمل التربوي ؛ ولا أكثرهم انشغالاً بالعثور على التعليق التربوي للحقائق والمباديء النفسية . أن تركيز الاهتمام . بالضرورة سيكون في مكان آخر . غير أننا قد وجدة الآن سببا للتساؤل عن امكانية تحويل الاتجاه المتغير للاهتمام الى حد ما الى ثنائية صلدة للنوع التشريعي من جهة ونوع المادة الطيعة من جهة أخرى . اذن ؛ هل يستطيع المعلم أن يتقبل « ارشادات اجبارية » ? هل في امكانه أن يتقبل من شخص آخر تقريرا عن الوسيلة التي يجب عليه بها أن يصل الى أهدافه ، دون أن يصبح فاقد الأمل مستعبدا في مسلكه وأهدافه ? ألا يمكن أن تكون مثل هذه النتيجة أكثر سوءا من ذلك الخليف الموجدود من التجريبية والالهام ? - ذلك بالضبط لأنه من المستطاع أن تعمل على تمجيد العنصر التجريبي كما تعمل على تشتيت الالهام الذي يستحث الروتين في الوقت الحاضر. وهل يمكن تحاشى الاتجاه السلبي الاستقبالي من جانب المدرس (على فرض أنه كالجندي الذي ينتظر الأوامر من القائد العام) ؛ اللهم الا اذا ارتأى المعلم نفسه ، كدارس لعلم النفس ، أسببات وعمية المقترحات والقواعد التي تعرض عليه ?

ولأقتبس هنا فقرة تبدو فى نظرى فى غية الأهسية: « ألا نضع علما خاصا فى كل ناحية خرى يعتبر همزة وصل بين الدراسات النظرية وبين المجال العملى فمثلا عندنا علم الهندسة بين علم الطبيعة وبين العمل اليدوى لرجال المطاحن ؛ كما "ن عندنا علم الطب بين علم الطبيعة وبين الطبيب » (1).

unaterberg, a above (p. 138 ())

ان هــذه العبارات تقترح ، بصورة جــد رائعة ، ان الجــوهر الحقيقي للمشكلة موجود في العلاقة العضوية بين طرفين متناقضين - بين صاحب النظرية وبين العامل اليدوى - وذلك عن طريق وساطة العلم الذي يعتبر همزة الوصل بينهما . والمسألة القاطعة في الموضوع هي في المدى الذي تستطيع فيه أفكار صاحب النظرية أن تعرض نفسها ، خلال ما يقدمه الوسيط من خدمات طيبة ، في مجال شعور القائم بالعمل في الميدان . ان اشتراك العامل الميداني في البحث النظرى ، عن طريق وكالة العلم الوسيط ، هو الذي يحدد في الحال فاعلية ما أنجز من عمل ، والحرية الأخلاقية والتطور الشخصي لمن يتكفل بالقيام به . ولما كان الطبيب لم يعد يتبع أي نوع من القواعد ، تلك التي وان كانت في حد ذاتها سديدة ، فانها بالنسية له تصبح قواعد تحكمية (لأنها مبنية على قواعد لا يفهمها) ، حيث أن عمله 'صبح في طريقه الى التحرر ، والى بلوغ درجة شرف المهنة ، بدلا من 'ذ يظل مزيجا من التجريبية والشعوذة . ولما كانت الهندسة ترتبط ، مع الأسف . 'رتباطا شكليا لا واقعيا بين علم الطبيعة وبين الرجال العاملين فى المطاحن فان مشكت الصناعية ليست الا مشكلة أخلاقية ومن أشد أنواعها خطورة . أم غير ذنك من المسائل كمسألة مقدار الأجور نتى يحصل عليها العامل ، والقوة الشرائية نهذ الأجسر ، وساعات العمسان وشروطه ، فانها بعد كل شيء ؛ تعتبر أمرا ثانويا . ان المسكلة تكمن جذورها أصلا في الحقيقة القائلة بأن العلم الوسيط لايرتبط بشعوره ، بل يرتبط فقط بأفعاله الخارجية . انه لا يقدر لما يفعل أي معنى أو أثر ؛ كما وأنه لا ينجز عمله لأنه يساهم في شعور علمي واجتماعي أوسع . ولو فعل ذلك ، الأصبح حرا . أما ما يقى من جميع المصاحبات الخاصة من أجر ، وساعات العمل ، والشروط الصحية ، وغيرها من الظروف الملهمة ،

ستلقى على عاتقه ، لأنه قد دخل فى مملكة الأخلاق . وهنا يصح لنا أن تنساءل : هل لنا أن نبحث عن وجوه المقارنة بين مهنة المدرس وبين حرفة عمال الطاحون ، أو بينها وبين عمل الطبيب من حيث هو عانم ?

الى هنا يبدو لى أنعلى أن أتذكر أنني أتجاوز خلافا جوهريا .سيقال ان الطبيب يتعامل مع جسد اما أن يكون في حد ذاته جسما محضا . عنهاعل سببي للعناصر التشريحية ، واما أن يكون شيئا يمنح نفسه ، بالطبيعة ودون خسارة جوهرية ، للعلاج حسب وجهة النظر هذه ؛ بينما تختلف الحالة اختلافا تاما بالنسبة للمادة التي يتعامل معها المدرس. فهنا شخصية تتحطم اذا اعتبرت شميئاً . ومع ذلك ، فان نهموة نيست مؤكدة تماما ولا جدية كما يتضمنها هذا الاعتراض. فالضبيب. بعد كل شيء لا يتعامل مع جسم لاحياة فيه ؛ أو مع تركيب تشريحي بسيط . أو مع تفاعل للعناصر الآلية. اذ أن الواقع الذي يواجهه هو الوضَّك الحيوية والعمليات النشيطة . ولسنا في حاجة لأن نرجع القهقري قرونا كثيرة في تاريخ الطب أنقع على الوقت الذي حاول فيه الطبيب أن يتعامل مع هـذه الوظائف مباشرة وعلى الفور . فلقد كانت هذه الوظائف أمام ناظريه حاضرة تماما تفرض نفسها عليه في غاية الوضوح والثبات ، بحيث لم يكن لديه ملجاً آخر الا في ذلك الخليط من السحر والتجريبية: أد نسحر بنقدار ما كان يتبع من مدهج مشتقة من التشابه غير المحص . أو التأمل العام البحت في الكون والحياة . وأما التجريبية فقد كان حظه منها بقدر ما كان يتبع من اجراءات وجنت من قبل أنها مسعدة في حالات مشابهة الى حد ما للحالة الراهنة . وما علينا هنا فقط الآ أن تنتبع ظهور تاريخ الطب لنتبين أنه بالضبط القدرة على تقرير الوظيفة بلغة التركيب السببي ، وأن نرجع بالحياة في عملياتها النشيطة بلغة الآلية السببية ، تلك التي أخرجت وظيفة الطب من هذا الاعتماد على التذبذب بين الخرافة والروتين . أما التقدم فقد حدث عندما بدأنا ننظر الى ما هو نشاط فعلا كما لو كان شيئا فقط . ان القدرة على احداث هذا التحويل للنشاط الحيوى هي التي تقيس لنا كلا من الصفة العلمية لاجراءات الطبيب وما يقوم به من ضبط للناحية العملية ، أعنى ما يحدثه ككائن حي من يقين وفاعلية بخصوص علاقته بشخص آخر على قيد الحياة .

ومع ذلك . فانها قصة قديمة تلك التي تقول انه يجب علينا ألا تقنع أنفسنا بالأمثلة المشابهة . فواجبنا يقتضي أن نعثر على سبب معين في المبادىء الخاصة بنشاط المدرس نفسه للاعتقاد في أن علم النفس - أي تلك القدرة على تحويل شخصية حية الى نوع من الآلية الموضوعية نوقت ما -- ليس مجرد مساعدة عارضة ، بل انه ضرورة عضوية . وعلى كل حال فان أفضل مجهودات المدرسين في وقتنا الحاضر تعتبر مشلولة فى شضر منه ، مقطعة الأوصال في شطر آخــر ، عديمة النفع في شطرها الثالث نظر لحقيقة اتصالها المباشر بشخصية تامة لم تحلل بعد . وهكذا تصبح العلاقة علاقة خلاقية وشخصية لدرجة أن المدرس لا يستطيع أن يذهب أبعد من الموقف الراهن ليتصرف فيه بذكاء وفاعلية . ال موقفه بالضبط هو الموقف الذي كان يقفه انضبيب عندما نم يكن نديه أي ملجأ الا أن يتعامل مع الصحة على أنها كيان أو قوة من جانب ، والمرض على أنه فاعل مضاد أو سلطة معتدية على الأخرى . فرد فعل المدرس يكون بالجملة ، أي بضريقة البيع بالجملة ، بالنسبة لأي شيء ينظر اليه أيضا فى الطفل بطريقة غير محددة واجمالية . انه العجز كل العجز أن ينظر ، في هذه الحالة الى كل من نفسه والى الطفل كمجرد أشياء يؤثر بعضها في بعض بطرق معينة تضطره الى الرجوع الى اجراءات تحكمية خالصة ؛

أو الى الرجوع الى مجرد التقاليد الروتينية للتعليم المدرسى ؛ أو أن يتجه الى آخر هواية ابتدعها النظريون التربويون — أو الدواء العام الأخير الذى تنشره الصحف المدرسية أو معاهد المعلمين — بالضبط كما كان يفعل الضبيب القديم في اعتماده على وصفته المحرية .

أعود فأكرر ، أن الضعف الجوهرى فى قوتنا التعليمية اليوم (اذا نحينا جانبا المدرسين الذين تنقصهم الكفءة اما لدوافع خاطئة واما لنقص في الاعداد) هو في أن رد فعل المدرسين يكون بالجملة لما يعرضه الطفل بالجملة دون تحليله الى العناصر التفصيلية و تتكوينية . فاذا رؤى الطفل غاضباً فانه يعامل ببسامة على أنه حيوان غاضب . أى أن العضب ينظر اليه هنا على أنه كيان أو قوة . لا على أنه عرض ضرىء : واذ كان الطفل غير منتبه ، فان هذا أيضا يعالج على أنه مجرد حالة من الرفض في استعمال ملكة أو وظيفة الانتباه ، أو على أنه محض عدم الرغبة في العمل . يحدثك المدرس عن طفل ما بأنه مهمل أو غير منتبه بنفس الطريقة النهائية التي قد يحدثك بها عن أن ورقة ما لونها أبيض ؛ كما لو كان الأمر مجرد واقعة 4 وأن هذا هو كل شيء منها . ان بعض الاعتراف بالانتباه على "ن نوعا من الآلية ، وبعض الدراية بتفاعل الاحساسات ، والصور . ومحركات الدوافع التي تكونه كواقع موضوعي ، هو الذي انه يهمر سمدرس أن يتعامل بشكل فعدًل مع الاتتباه على أنه وضيفة . و يأمر باش ، ضع ، مع الذاكرة ، والملاحظة السريعة المفيدة . و لحك السديد ؛ وجميع القوى العملية الأخرى التي يحاول المعلم غرسه .

ومن المهم أن يوضع فى الاعتبار التصورات المجردة لكل من آيسة والشخصية . ومع ذلك ، فان كثرة انشغال البال به بطريقة عمة . دون ترجمتها الى صور مناسبة للظروف الواقعية ، قد يثير صمعوبات غمير واقعية . فالشخصية الأخلاقية لا تذهب الى المدرسة عارية ، اذ أنها تأخذ معها الجسم باعتبار أنه الآلة التي من خلالها تصل اليها جميع المؤثرات ، ومن خــلال ضبطها يمكن التحكم في صــياغة أفكارها والتعبير عنها . والمدرس لا يتعامل مع الشخصية بوجه عام ، بل يتعامل معها كما يعبر عنها في الدوافع والعادات الفكرية والعملية . وبذلك لا تعتبر الشخصية الأخلاقية قد تكونت فعلا ، بل تعتبر في سبيل التكوين . لذلك ، فواجب المدرس أن يقوم بتقديم مؤثرات تقود الى تسليح الشخصية بالعادات والاهتمامات الفعالة . وعندما نجيل النظر في مشكلة تكوين العادات والاهتمامات ، نجد أنفسنا وقد واجهتنا في الحال مشاكل من هذا القبيل: ما هي المؤثرات التي ينبغي أن تعرض على أعضاء الحس وكيف يكون ذلك ? وما هي المركبات الثابتة لأنواع الترابط التي يمكن تنظيمها ? وم هي لدوافع المحركة التي ستثار ، والي أي حد ? وكيف تستحضر بضريقة تضع المؤثرات المناسبة تحت المراقبة ؛ وتقلل من خطر التهييج من مؤثر ت غير مرغوب فيها ? صفوة القول ، يتعامل المدرس مع العــوامل النفسية التي تختص بتعيد بعض العادات ، وتحريم البعض الآخر - مثل العادات الفكرية ، وانعادات العاطفية ، وعادات العمل المكشوف .

أضف الى ذلك ، أن جميع الأدوات وجميع غواد التى يتعمل معها المدرس يجب اعتبارها كمؤثرات نفسانية . ويتضمن مثل هذا الاعتبار بالضرورة علما بردود أفعالها المتبادلة — أعنى ما يطلق عليه اسم الآلية السببية . فدخل بعض التغييرات على شبكة التداعى ؛ وتقوية بعض الروابط الحسية — الحركية ؛ والعمل على اضعاف أو ازاحة البعض الآخر - كل هذا يعتبر الترجمة النفسية لأكبر قسط من مهمة المدرس الحالية . انها ليست قيام أحد المدرسين باستعمال التصورات الآلية التى تطلب أهدافا

أسمى ، فى حين لا يقوم باستعمالها مدرس آخر ؛ ان الأمر فى بساطة هو أن أحدهما لا يعرف تركيبه الآلى ، وبالتالى فانه يتصرف بنوع من الذلة ، وبطرق خرافية ؛ ودون تبصر ، بينما ترى الآخر ؛ وهو الذى يسرك موقفه تماما . يتصرف فى حرية ، وفى وضوح ؛ وبفاعلية (١) .

ويصدق تفس الأمر على جانب المواد التعليمية - أعنى . حر ست التأكيد صادق وضروريا) لا يستطيع أن يخفي عنا الحقيقة القائلة بأن التعليم عبارة عن الوصول بالطفل الى درجة من العلاقات الوطيدة بينه وبين الأشياء الملموسة ؛ والحقائق الوضعية ، والأفكار المحددة . والرموز المتخصصة . فالرموز أشياء موضوعية في الحساب ، والقراءة ، والكتابة . والأفكار هي حقائق التاريخ والعلم ؛ والحقائق انما تشتق من مثل بعض النظم المعينة كالجغرافيا ، واللغة ، وعلم النبات ؛ وعلم الفلك . واني لمقتنع بأن افتراض جواز تأثير الشخصية المحضة على شخصية محضة مرتبط بمعرفة القواعد التي يقدمها أحد رجال التربية النظريين ، على اعتبار أن هذا تداخل ذو فأعلية من هذا الجسم ذي الأهداف المثالية والمادية في حياة الطفل ، ليس الا التجاء الى السحر بالاضافة الى أنه اعتاد على روتين مستعبد. فالرموز في القراءة والكتابة والعدد ، سواء كذ ذلك بخصوص النظر آليها في نفسها أم في طريقة وقوفها بالنيابة عن يأفكر ؛ عبارة عن عناصر في نوع من الآلية يجب علينا أن نجعب فعانة مع الطفل. ويستحيل

⁽۱) من الممكن أن نقرر دون تحفظ أن بعض المدرسين يكسبون بطريقة غريزية محضة الموقف النفساني بشكل أكثر فاعلية من آخرين قطعوا شوطا بعيدا في دراسات تأملية . أن المسألة ليست مسألة تفريخ مدرسين ، بل تقوية وتنوير أولئك الذين لهم حق التدريس ،

علينا استحالة مطقة الوصول الى هذا التأثير بطريقة مفيدة ، وبأقصى صورة مثمرة محررة . والا اذا كن لدى المدرس بعض القدرة على تحوير الرموز وما تنضمنه معدلاتها النفسية الفعالة . والا اذا كانت لديه أيضا القدرة على أن يرى ذلك الشيء خوجود باعتبار أنه آلة نفسانية والذي يقدم أقصى طاقة رفعة يقدر عليه .

ومن المحتمل أنني سأسمع أذ الخطر في الوقت الحاضر ليس في معالجة الأفعال والأشخاص بطريقة اجدنية استبدادية ، بل (وذلك الى المدى الذي يمكن أن ينطبق على ما يسمى بالتربية الحديثة) في معالجة الأطفال كما لو كانوا بالضبط نوعا من تتركيب الآلي ، وبالتالي تكون النتيجة هي البحث عن جميع أنواع المؤثرات الاستثارة والجذب ؛ أعنى باختصار ، أن الميل الى جعل التعليم مجرد شيء لذيذ على حساب اضعاف شخصية الطفل وملاحظة حيم لمجرد للاستثارة واللذة ، هو بالضبط تنبيجة الأخذ بوجهة النغر تبي تنادي بسدأ الآلية النفسية . واني لأرحب بالمعارضة في هذا مُجِلُّ إِنَّهِ تَخْسُمُ فِي ايضاحِ هذه النقطة الدقيقة . وقد استعاض المدرس من خيال حرسة النفسية المتحزبة والناقصة ومقاومته للروتين الميت وللنظام الاستبددي أخلاقيا وفكريا ، عن ذلك بالانتجاء الي اشباع دافع وقتى . وليس ذلك كذنك رأن المدرس علمي علم بالآلية النفسسية -الجسمانية ، بل لأن لديه عنه معرفة جزئية . انه قد يصل الى الشعور ببعض الاحساسات وبعض الدوافع ؛ وبالطرق التي يمكن بها تحريكها وتوجيهها . الا أنه قد يجهل تماما الآلية الأكبر (كمجرد آلية فقط) ، وبالعلاقات لسبية التي توجد بين الجزء المجهول وبين العناصر التي يشتغل بها . وليس المطوب لتصحيح خطئه أن نبين له كيف انحرف عندما أخـــ ذ بوجهة النظر النفسية ، بل أن نكشف له المجال والعلاقات المعقدة لهذه

الآلية ككل ، وبعدئذ سوف يتحقق له أثناء حصوله على فاعلية ظاهرية فى جزء سطحى من الآلة ، انه يفسد نظام العوامل الرئيسية ، ويشوش ترتيبها ، ويخل تكاملها . وخلاصة القول ، انه لا يعمل كعالم نفسانى أصيل ، بل كعالم نفسانى فقير ؛ وأن العلاج الوحيد لعلم نفس من جانب واحد هو الالمام بعلم النفس الماما كاملا . حقا انه يكسب الانتباء المؤقت للطفل من خلال ما يلجأ اليه من لون بهيج ، أو نغمة مثيرة ، أو تداع للمعانى لطيف ، الا أن هذا سيكون على حساب أن يعزل من الآلة ترسا أو سنا ضابطة ، على أن يسمح لها بالعمل مستقلة عن تبقى . ومن اليسير علينا ، من الناحية النظرية ، أن نثبت هذا للمدرس : بتبين كيف أن الطريقة الخاطئة تؤثر تأثيرا غير محمود العاقبة على الشخصية . كم نو كنا نريد أن نجدد النقط في رسم خاطىء ، أو كعدم جدوى نقل الضقة في جهاز فيزيقي .

وهذا يوحى الينا بقبول رأى بعض الكتاب الذين يشبهون فى كثير من الاعتبارات الدكتور هاريس Dr. Harris والدكتور مينستربرج Dr. Munaterberg ئن البحث العلمى فى علم النفس يفيد فى الجنب المرضى ؛ حيث يكون البحث فى مسائل « الصحة العقلية والجسمية » . لكن هل هناك شىء يتعلق بالمدرس ولا يتضمنه المثل الأعلى للصحة العقلية والجسمية ? وهل الصحة تحدد لنا شيئا أقل من هدف المدرس وغايته ؟ وأين ما يغفله علم الأمراض فى مجال وسلسلة الأهداف الفاسدة والوسائل العيبة ? ولست أرى أى فاصل بين أوضح الطرق وبين أوضح المواد التى تنتج فى الاستثارة العصبية والتعب ، واضعاف قوة البصر ، وايجاد انحنات فقرية ؛ وبين غيرها من الطرق المكافئة لها فى واقعتها ولكنها أبعد وأدق والتي تنرك الطفل ، مع افتراض هذا ، مزودا بجهاز عصبى انما يخدم جزئيا والتي تنرك الطفل ، مع افتراض هذا ، مزودا بجهاز عصبى انما يخدم جزئيا

أفكاره ، ويترك مجارى المخ بين عينه وأذنه مغلقة ساكنة ، ونمو ممرات المخ الى التصور البصرى غير مرتبطة . فأى خطأ فى التعليم لا يمكن تقريره بمثل هذه العبارات ، بعد اتباع النظرية الصائبة في علم النفس ? أن الطريقة الخاطئة في تعليم المضاعة ، أعنى الخاصئة بكل المعاني التربوية والأخلاقية ؛ هي أيضا حالة من الاستعمال المريض للآلية الجسمانية ، النفسية . ان الطريقة المعيبة أخلاقيا هي التي — مع اعطاء الطفل طلاقة في السهولة الآلية في القراءة — تنركه تحت رحمة الايحاء وفرص البيئة ليقرر ما اذا كان يقرأ « الجريدة الصفراء » ؛ أو القصة التافهة ؛ أو الأدب الملهم الذي يجعل حياته كلها أكثر قوة ومتانة . أليس من المؤكد أن هذا الفشل في الجانب الأخلاقي يتكرر لبعض النقص في النمو الصحيح وما يتضمن ذلك من أرتباط بالعــوامل النفسية والوظيفية ? ولو كان الالمام بعلم النفس ضروريا تمعدرس في الحالات الاجمالية والأكثر ظهورا الخاصسة بعلم تشخيص المراض العقلية ؛ فانه لن يكون في الواقع أكثر أهمية في هذه المسائل خفية الغير مباشرة - ذلك لأنها بالضبط أقل وضوحا ، وأكثر دورانا في أجرء تها ومظاهرها ..

ويمكن تلخيص منقشة السبقة بقولنا انه لا يوجد هناك جدل ما الا بخصوص الصفة الأخلاقية للتربية و ولا بخصوص التجريد الذي يقدمه علم النفس عندما يتضاءل بالشخصية الى مجرد شيء ما . حقا ، ان المدرس ليس الا شخصا مستغولا بأشخاص آخرين . فهسو يعيش في محيط اجتماعي — أى أنه عضو وآلة في الحياة الاجتماعية . كما أن أهدافه أهدافا اجتماعية . ونمو الأفراد يزيد كل يوم عدد مراكز المسئولية في دائرة من أنواع النشاط الاجتماعي في ازدياد دائم من حيث الاتساع ومن حيث الاتساع ومن حيث التعقيد . ان جميع ما يقوم به المدرس كمدرس بنجاح فانه يقوم به

على أنه شخص ، كما وأنه يؤديه لأشخاص ونحو أشخاص . فطرقه التي بتبعها فى التدريس ، مثلها مثل أهدافه ، عندما تكون نشيطة فى ميدان العمل ، فهى عملية ، اجتماعية ، أخلاقية ، أو أى شىء من هذا القبيل — ما عدا أن تكون مجرد أمور نفسانية . وبمثل هذه المقارنة ، يصبح كل من مادة علم النفس ، ومعطياته ، ووجهات نظره ومناهجه ، أمورا مجردة . فهى تحول أفعال وعالاقات الأفراد المتخصصة الى فيض من عمليات الشمور ، والما يمكن أن تتطابق هذه العمليات وربطها بطريقة سديدة فقط عن طريق الرجوع الى التركيب الحيوى . ولا أظن ثمة خطر فى الذهاب الى أبعد الحدود فى تقرير الطبيعة الاجتمعية والغائية لعمل المدرس ، أو فى تقرير صفة التجريد والتحيز للآنية التي يحول بها عالم النفس ، كمالم نفس ، الدور الذى تلعبه القيم الحيوية .

أيتبع ذلك أن أية محاولة من جانب المدرس القيام بهذا التجريد ، أى بالنظر الى التلميذ نظرته للآلة ، وأن يحدد علاقاته الخاصة وعلاقات المادة موضوع التدريس فى اصطلاحات التأثيرات السببية التى تؤثر فى هذه الآلة ، أنه أمر لا تفع فيه فضلا عن أنه ضار ? لا أستطيع ، حسب الظاهر ، أن أفهم المنطق الذى يقول بما أن الآلية ليست شيئا آخر سوى الآلية ، وبما أن الأفعال ، والأهداف ، والقيم أمور حيوية ، لذلك فان القضية التى تعبر بلغة واحدة منها تكون غريبة عن النهم والتدبير الصحيح لل تقوله الأخرى . فالأهداف لا تعرف التبددن فيما بينها اذا رجعنا بها الى الوسائل الضرورية نتحقيقها . وانقيم فلا تكف عن أن تكون قيما اذا الى الوسائل الضرورية نتحقيقها . وانقيم فلا تكف عن أن تكون قيما اذا ما قيست بدقة وضبط . والأفعال لا تنهدم عندما تتجلى آلتها الفعالة . ان القضية القائلة بالتباين بين الآلية والحياة الحالية ، وان لم تكن صحيحة على الاطلاق ، لا تحل لنا أى اشكال . فليس هناك تمييز يمكن استعماله على الاطلاق ، لا تحل لنا أى اشكال . فليس هناك تمييز يمكن استعماله

بداهة للجزم فى مسألة علاقة علم النفس بأية صورة من صور التطبيق . انه تمييز ضرورى وذو قيمة ، الا أنه تمهيدى فقط . ولقد قادنا مضمون مناقشتنا ، فعلا ، وبشدة الى الارتياب فى أى مثل أعلى يوجد نقيا على الاطلاق ، بعيدا عن أية علاقة بآلية التنفيذ ، وبالمثل بالآلية التى لا تعمل فى اتجاه خاص .

من النادر في هذه الأيام أن تجد من ينتبه الى الرأى القائل بأن وصف وتفسير الحجارة ؛ والحديد ، والملاط ، كرابط سببي ضروري مطلق للشروط الميكانيكية ؛ يجعل تنائج علم الطبيعة لا فائدة منها لأغراض الحياة العملية . فكل ناطحة سحاب ، وكل جسر يقام لمرور القطارات ، عبارة عن عملية رفض، اذا ما قورن أمره بتلك المحيطات من الكلام التافه . ونيس من السهل على المرء أن يثير جدلا حدول المادة ، حتى ولو ذهب لى أن يضمن ؛ في مثل هذا النظام الآلي ، السقالة البخارية التي ترفع لحجارة ، والحديد ، وعضلات وأعصاب المهندس ، والبناء ، والعامل في صدعة تصلب . فالحقيقة البسيطة ما زالت جد واضحة : فكلما كان كشف الآلية والسببية كاملا وعلى أتم وجه ، كلما كان اكتشاف الأهداف الانسانية وتحقيقها كثر ضبط واقتصادا . ولن نقول أن النشاط الانساني قد تتحرر رغم أنف الآلية ، أو باهمانها جانب ، بل نقد تحرر بسببها ، وأصبح ذا فاعلية في آلاف من الاتجاهات العملية الجديدة ، على مستوى ويقين لم يكن يتحلم بهما من قبل . ان بحثنا يميل الى اقتراح التسمليم بمعضلة مشابهة تخص علم النفس ذلك لأننا لم نقم حتى الآن الا بمقدار ضئيل من التقدم - وذلك بالضبط لأن ثمة قيادة علمية ضئيلة توجه أعمالنا في هـذه الاتجاهات ، لأن مشكلتنا في أعماقها مشكلة محلية وعرضية ، لا أولية ومذهبية . فلو أن مدرسينا أصابوا من التدريب

ما يصيبه المهندسون المعماريون، ولو أن مدارسنا أذيرت فعلا على أسس نفسانية كما يجرى الأمر فى المصائع الكبرى التي تسير بهدى قواعد علم الكيمياء وعلم الطبيعة، ولو كان محصوننا من علم النفس منظما ومنسقا بدرجة كافية ليقدم لنا بدرجة مناسبة تقريرا آليا عن الطبيعة الانسانية كما تفعل العلوم الطبيعية فى مادتها ، طاف بخيالنا قط مناقشة هذه المسألة.

ولا أستطيع أن أمر على هذا الوجه من المناقشة دون أن أبدى على الأقل ملاحظة عرضية على الجانب المضاد من هذه الحالة . فمشكلات الملاحظة والتفسير من الناحية النفسية كثيرة لدرجة كافية على أي حال . ولا يمكننا اهمال أي عامل ثانوي ممكن . أما النفع العظيم الذي يقدمه لنا المعمل الطبيعي -- النفساني فقد دفع ثمنه نقص واضح معين . أن أقوم طريقة المسيطرة على الظروف ، مع الحصول على اتقان أكثر من التحديد ، يتطلب نوعا من العزل ، أي نوعا من السيطرة على الوسط العادي للفكر والعمل ؛ وهذا يقود الى نوع من الاقصاء ، وبسهولة الى نوع معين من الاصطناعية . فمثلا عندما تخبرنا تتيجة التجربة المعملية بأن التكرار هو العامل الأساسي الذي يؤثر على عملية التذكر ، فانه يجب علي أن نضع نصب أعيننا أن النتيجة قد حصلنا عليها بشيء غير عدى ، عنى بابعاد شروط الذاكرة العادية . وتعتبر النتيجة مناسبة ﴿ تُبتناها على الوضع التالى: كلما استبعدنا التكيفات البيئية انعادية للذاكرة ، كلما كان نصيب التكرار المحض من الأهمية عظيم . ومع ذلك فمن المشكوك فيه (بل قد يكون من التناقض) أن نقول ان التكرار هـو المؤثر الأول في عملية التذكر.

والآن ؛ فان هذا يوضح لنا مبدأ عاما . لو لم تقدم لنا تتائجنا المعملية

أشياء مصطنعة ، أي مجرد أنواعَ من خب الاستطلاع العلمي ، لوجب أن نخضعها للتفسير عن طريق التقريب التدريبي لشروط الحياة . وقد تكون النتائج في غاية الدقة ، ونهائية للغاية من حيث الشكل ، الا أنه من الواضح أن واجب اعادة النظر فيها كي نرى مضمونها الحالي يعتبر فى غاية الدقة وأكثر ما يكون عرضة للخطأ . والخلاصة أن المعمل لا يقدم لنا ملاذا يساعدنا على تجنب الصعوبات انعدمية العادية التي تعترض تكوين الفروض ، وتفسير النتائج ، النخ . والمعمل على بعض المعاني (أي من حيث ضبط وتحديدات نتائجه باندت) يزيد من مسئولياتنا في هذا الاتجاه . فالمدرسة الآن ، لأغراض نفسانية ، تقف ، لاعتبارات كثيرة ، في وسط الطريق بين تبسيطات المعمل المتناهية وبين التعقيدات المضطربة غجية نعدية . "ما شروط، فهي شروط الحياة في أوسع صورها ، انها شروم جدعية وعملية . الا أنها تقترب من المعمل بالقدر الذي تصبح به الأغرض التي يتهدف اليها قليلة العدد ، محدودة ؛ وهكذا تقوم بتبسيط نشروت . ويصبح شكلها النفساني هو الأسمى - أعنى ، تكوين عادات الانتباه ، وخارحظة ، والذاكرة ؛ الخ -- بيد أن كل هذا في الحياة العادية أمور ثانوية لا يلتفت اليها .

اذا صح أن الاتجاه البيولوچي والتضوري على حق في نظرته للعقل على أنه في جوهره أداة للتكيف ، فان هناك بالتأكيد مزايا لأي أسلوب من التناول يقربنا من تكيفاته المختلفة وهي لا تزال في طور تكوينها ، وتحت شروط منتجة خاصة بالنسبة لانجاح هذه التكيفات (أو الملكات) . وهذه هي بالضبط الحالة التي ينبغي أن نحصل عليها في نظام تربوي دقيق التنظيم . فبينما تقوم النظرية النفسية بارشاد وهداية الجانب العملي ، فان أثر هذا الجانب على النظرية سيضعها فورا موضع الاختبار ، ومن ثم

يضعها على بساط النقد ، معهدا السبيل الى مراجعتها وتنميته . ويصبح علم النفس ، بالمعنى الواسع والصريح لهذا العلم ، فرضا عاملا ، بينما يصبح التعليم هو الاختبار والبرهان التجريبين لهذا الفرض ، أما النتيجة فهى أن تحظى النظرية بضبط عملى أكثر ونمو مطرد على السواء .

4

يجب على أن أذكر نفسي بأن غرضي من كل هذا لا يمكن أن يختنم بتبيان العلاقة الثانوية بين كل من علم النفس والتربية ؛ بل ان عنايتنا بمثل هذا الأمر لا يعدو أن يكون مثله كمثل حالة نموذجية لمشكلة أعم وأوسع - هي علاقة علم النفس بالجانب الاجتماعي على وجه العموم. ولقد حاولت الى حد بعيد أن أبين أن علم النفس لن يكون مفيدا رغم تقريره للأهداف الشخصية والعارقات الاجتماعية في تعابير الآلية ، بل لتقريره هذا التحول وهذا التجريد . ولقد استطعنا من خسلال رد العلاقات الأخلاقية الى أشياء معروضة أن نخرج عن الحالة الراهنة ؛ وأن نراها رؤية موضوعية ، لا عن مجرد طريقة علاقتها بعاداتنا التقليدية ، وآمالنا الغامضة ، ورغباتنا المتقلبة ، فأصبحنا قادرين أن نرى فى وضوح العوامل التي تشكلها ، ومن ثم يمكننا أن نحصل على رأى فيما يختص بكيفية تعديلها . وبذلك يكون لافتراضنا بأن ثمة علاقة متضبقة بين كل من العلموم الطبيعية وعلم النفس وبين الحياة العملية ما يسوغه ، ال حريتنا في العمل تأتي خلال تقريرها بألفظ من الضرورة . وبهذه الترجمة تتوسع دائرة ضبطنا ، وتوجّه قوانا ، وتحفظ طاقاتنا ، وتشتنير أهدافنا . والمدرسة على وجه الخصوص هي المكان المناسب الذي يجب أن تدرس فيه امكانية فائدة علم النفس للجانب الاجتماعي العملي ، ذلك لأن

الهدف الصريح من المدرسة هـو تكوين طراز معين من الشخصية الاجتماعية ، لها اتجاه معين ومزودة بجهاز من القوى العاملة . أما من حيث الفكرة فليس هنا ، على الأقل ، غرض آخر يحد من سيطرة الغرض الواحد أو يحط من قدره . وليست هذه هى الحال بالنسبة للأعمال التجارية ، والسياسية ، والمهنية . فكل هذه ، اذا أخذت مباشرة ، لها فى ظاهرها أهداف أخرى تقوم على خدمتها . وفى كثير من الحالات يكون لهذه الأهداف أهمية مباشرة أكبر ، وتكون النتيجة الأخلاقية ثانوية أو حتر عرضية . ومع ذلك ، فكما أنه لا يكسب الانسان شيئا لو ربح العالم وخسر نفسه ، فانه كذلك بطريقة غير مباشرة ومطلقة يجب علينا أن نحكم على جميع تلك النظم الاجتماعية الأخرى بمقدار مدى العون الذي تقدمه تيمة الحياة البشرية . وقد تكون هناك أهداف مباشرة أرفع شانا ، تيمة الحياة البشرية . وقد تكون هناك أهداف مباشرة أرفع شانا ، تكون في مصلحة الحياة الشعورية والا ظلت محكوما عليها بالاعدام .

وبعبرة أخرى ، ان اللحظة التى نطبق فيها معيارا أخلاقيا على اعتبار من اعتبارات نفم الاجتماعية ، فانها فى تلك اللحظة تقف بالضبط فى نفس المستوى الذى تقف فيه المدرسة ، أعنى ، كوسائل مهمتها القيام يتعميق وتوسيع مساحة انقيم المحققة فى الحية . وفى كلتا الحالتين لا يكون تقرير التركيب الآلى ، الذى تتحقق من خلاله الغايات الأخلاقية ، مباحا فقط ، بل تصبح الحاجة اليه فى غاية الضرورة . وليس من باب الصدفة البحت ، أن يقوم علم النفس بخدمتنا ، كعمل اضافى سار لواجبه الطبيعى . فالطبيعة الجوهرية للمركز الذى استدعى ظهوره للحياة ، والتجريد الذى يقوم به ، يضع فى حوزتنا المنهج الذى تتقدم به القيم للحياة وتصبح سارية المفعول . ان تقرير الشخصية كشىء ، وتقرير العلاقات الاجتماعية سارية المفعول . ان تقرير الشخصية كشىء ، وتقرير العلاقات الاجتماعية

للدوافع والنواهى ، هُو بكل دقة تقرير للأهداف وقد صيغت فى عبارات المنهج الذى يحققها .

من الملاحظ آن الناس تعمى أبصارهم عن ادراك قلة جدوى تلك الأخلاق التى ليس لها مهمة سوى تزيين المثل العليا ، واقامة المعايير ، وتأكيد القوانين بدون أن يجدوا فيها أى مدد عضوى خاص بعملية تحقيقها . ذلك لأن المشل العليا ترفع لتتبع ، والمعايير توضع للعمل بمقتضاها ، والقوانين تشرع لهداية الأفعال . لذلك كان السبب الوحيد والفريد لتقريرها أخلاقيا شعوريا انما هو باختصار ، لكى تنمكن من توجيه السلوك والتأثير فيه . فان لم تستطع أن تفعل هذا ، لا عن طريق الصدفة فقط ، بل عن طريق طبيعتها الأولية ذاتها ، فانها ستكون أسوأ مآلا من حالة الجمود . اذ تكون تزييفا مخجلا وتناقضا منطقيا .

ان الناس عندما يشتقون مثلهم الأخلاقية العليا وقوانينهم من العرف ، فاذا انفصلت فانهم يقومون أيضا بتحقيقها خلال ممارستهم لهذا العرف ، فاذا انفصلت هذه المثل بأى طريقة عن العادات والتقاليد ، واستبعدت عن وعى ، لا جرم نحتاج الى بديل للعرف كوسيلة للتنفيذ . وعلينا أن نعرف طريقة عملها وأن نعرف ذلك بالتفصيل . والا فكلما زاد اصرارنا فى حماس لأوامرنا الواجبة وحقها الأسمى فى التوجيه ، كلما كان عجزنا جسيما بالنسبة لسلطانها الفعلى . ان الواقع من أن الأخلاق الواعية وعلم النفس الواعى من جهة تميزها عن الأخلاق وعلم النفس المألوفين كان لهما خط متواز من السير تاريخيا يدل على التكافؤ الضرورى بين الغايات المدركة عن وعى ، وبين تاريخيا يدل على التكافؤ الضرورى بين الغايات . ولقد قررنا نفس الحقيقة من قبل مرتين : الأولى ، على أنها قيمة يجب تحقيقها ، والثانية الحقيقة من قبل مرتين : الأولى ، على أنها قيمة يجب تحقيقها ، والثانية على أنها الطريق الآلى لهذا التحقيق . وطالما كان حسكم العرف

سندا ، والتقاليد ذائعة ، والقيم الاجتماعية محددة بالغريزة والعددة فلن يكون هناك أى مشكلة شعورية تخص طريقة انجازها ، ومن ثم لا تصبح هناك ضرورة لوجود علم النفس . فالنظم الاجتماعية تعمل طبقا لقانون قصورها الذاتي ، فهي ترفع الفرد اليها ثم تجرفه في تيارها وهكذا نرى أن الفرد تسيطر عليه حياة الجمهور في مجتمعه الذي يعيش فيه . أما النظم والتقاليد المرتبطة بها فانها تقوم برعاية المجتمع في كل من مثله العليا ومناهجه . فاذا حدث أن بلغت القيم مرتبة الشعور ، وأصر أحد كما كان يفعل سقراط على وجود علاقة عضوية بين الحياة التأملية وبين الأخلاق ، فعندئذ تصل الوسيلة ، أي الآلة التي بها تعرض وتوضيح المثل الأخلاقية العليا ، الى مرتبة الشعور أيضا . وعندئذ تصبح الحاجة ملحة الى مولد علم النفس بمجرد أن تصبح الأخلاق مسألة تأملية .

أضف الى ذلك أن ؛ علم النفس ؛ باعتباره مظهرا لعمل ميكانيزم الشخصية ؛ فانه يصبح البديل الوحيد لوجهة نظر تعسفية وطبقية فى المجتمع ؛ أى لوجهة نظر أرستقراطية بمعنى تحقيق القيمة الشاملة للحياة فى قضاع من قضاء المجتمع . ان نمو ما ندعوه بعلم النفس ، من جهة تطبيقه على شريخ وعب الاجتمع ؛ والذى يحاول أن يقرر تفاعلات مجموعات الناس فى الأبو ب النفسية المعرفة من شيرت ومو نع ، لدليل على أننا فى سبيل التوقف عن النظر الى الصور الاجتماعية الحالية على أنها نهائية ومن غير شك . ان تطبيق علم النفس على النظم الاجتماعية هو الطريق العلمي الوحيد لمعالجة قيمتها الأخلاقية بالنسبة الى توزيعها الراهن الغير متساوى ؛ وتنفيذها الاتفاقي ؛ ونموها المضاد . انه يدل بالضبط على الاعتراف بمبدأ السبب الكافى فى المسائل الكبرى للحياة الاجتماعية . انه الاعتراف بمبدأ السبب الكافى فى المسائل الكبرى للحياة الاجتماعية . انه الاعتراف بأذ النظام الموجود لا يحدده قضاء وقدر أو صدفة ، بل انه

قائم على القانون والنظام ؛ على جهاز من المثيرات الموجودة وطرق رد الفعل ؛ والتي بمعرفتها نستطيع تعديل الثمرات العملية . وليس ثمة بديل منطقى آخر ، اللهم الا في حالة التعرف والبحث عن التكوين الآلي لتفاعل الشخصيات الذي يسيطر على التوزيعات الحالية للقيم ؛ أو في حالة قبولنا قبولا نهائيا لسلطة أناس محددين في ترتيب معين يؤكد فيه القادة ؛ الغير معتمدين على أي أساس اللهم الاعلى ما افترض في شخصيتهم من تفوق ، بعض الأهداف والقوانين التي يتقبلها جمهور الناس في سلبية ثم يعملون بعد ذلك على محاكاتها . إن ما يبذل من جهد لتضيق علم النفس على الشئون الاجتماعية معناه أن تحديد القيم الأخلاقية لا يكمن في أي جماعة أو طبقة ، مهما سما مركزها ، بل في أعمال الكل الاجتماعي ، وأن التفسير موجود في التفاعلات والعلاقات المتبادلة المعقدة التي يتركب منها هذا الكل . ولكي نصون الشخصية في الجميع ، فانه يجب علينا أن نخدم الجميع على قدم المساواة - أى أن نقرر أفعال الجميع بتعبيرات من التركيب الآلي ؛ أعنى استعمال التأثير المتبادل . ذلك أن تأكيد الشخصية مستقلة عن التركيب الآلي يعتبر حصرا لمعناها الكامل في عدد ضئيل ؛ كما وأنه يجعل من تعبيرها ف هذا العدد الضئيل أمرا شاذا ومتعسفا .

ان الانحراف الذي أصاب حياتنا الاجتماعية الراهنة لواضح للعيان غاية الوضوح. فبالنظر الى التوسع الجبار فى السيطرة على الطبيعة ، وفى القدرة على تسخيرها للاكثار اللامتناهى والتعدد اللامحدود للسلع التجارية التى يستعملها الانسان ويشبع بها رغبته ، نجد أن تحقيقنا الحالى الأهداف ، والتمتع بالقيم ، ينمو نموا مزعزعا غير ثابت الخطى ، فيبدو أحيانا أننا وقعنا فى تناقض ، فكلما زاد اكثارنا من هذه الوسائل ، كلما كان مقدار الفائدة التى يمكننا الحصول عليها منها أقل يقينا وأقل عمومية .

لذلك لا غرو أن نرى واحدا مثل كارلايل Gariyle أو رسكن Tolstoi يحكم على كل حضارتنا الصناعية باللعنة ، بينما ينادى تولستوى تولستوى بالعودة الى الصحراء . غير أن الطريق الوحيد للنظر فى الموقف نظرا مستقيما ، ولرؤيته ككل ؛ هو أن نضع نصب أعيننا أن المشكلة جميعها عبارة عن أحد وجوه التقدم العلمى ، وتطبيقه على الحياة . ان سيطرتنا على الطبيعة ، بما يصاحبها من انتاج للسلع التجارية المادية ؛ هو النتيجة الضرورية لنمو علم الطبيعة — أى لقدرتنا على تقرير الأشياء كما لو كانت أجزاء وثيقة الترابط لتركيب آلى . ان علم الطبيعة قد سبق مؤقتا علم النفس . فلقد سيطرنا سيطرة تامة على التركيب الآلى للطبيعة بحيث النفس . فلقد سيطرنا سيطرة تامة على التركيب الآلى للطبيعة بحيث استطعنا أن نستخرج منها جميع السلع المكنة ؛ بينما يعوزنا الحصول على معرفة الظروف التي من خلالها تصبح القيم المكنة واقعا فى الحياة ؛ ولهذا السبب ترانا لا نزال تحت رحمة العادة ، والمصادفة ، ومن أجل فذت تحت رحمة القوة .

وفضا عن ذلك . فإن علم النفس يقرر فى بساطة التركيب الآلى الذى من خلاله يسكن تفديم نقيم والمعانى الشعورية للخبرة الانسانية . وبينما فراه يشق ضريقه ناؤسه . وبينما ثر و يضبق ينجح على تدريخ وعسلى جميع العلوم الاجتماعية . فا لا نستضع أن تنوقع سف تى محسور آخر أكثر من السيطرة المتزايدة فى المجال الأخلاقي — ذلك المجال الذى يمكننا أن نحكم على طبيعته وامتداده حكما صحيحا اذا تبصرنا فى الثورة التى حدثت بالسيطرة على الطبيعة المادية من خلال معرفة نظامها . أما علم النفس فلن يزودنا بمواد جاهزة ووصفات طبية للحياة الأخلاقية ، أكثر مد تمديه علوم الطبيعية بداهة بخصوص الآلة البخارية والدينامو . بيد أن عدم نظيم والنفساني على السواء ، يقوم بتعريفنا بالشروط التى

تعتمد عليها تتائج معينة ؛ ومن ثم يضع تحت تصرف الحياة منهجا للسيطرة عليها . ولن يقول لنا علم النفس ماذا نستطيع أن نفعل أخلاقيا ، ولا كيف نفعله بالضبط . بل سوف يقدم لنا نوعا من بعد النظر فيما يمس الشروط التي تسيطر على نشأة الأهداف وتنفيذها ؛ وهكذا يعمل على مساعدة الجهد الانساني في أن ينشر نفسه بطريقة صحيحة ، سديدة . وبقدم راسخة . ولن نكون في عداد الذين يملؤهم تفخر أو تقودهم العشة بالنظر الي امكانيات علمنا هذا . فمن الأفضل ؛ عدة ؛ أن تتمسك بما تخصصنا فيه من وظائف البحث والتأمل كما ترد اليد . غير أننا نستأهل في هذا العمل اليومي أن يعضدنا الاعتقداد بأند لا تؤدي عمد غير مبالين أو متضاربين مع وجوم الكفاح العملية لانسنيت اشتركة . ان عالم النفس ؛ باشتغاله بأعمق الدراسات الفنية البعيدة المدى لمتركب الآلي ؛ يقدم معونته المتواضعة لتلك المعرفة المنظمة التي تقوم وحدها بمساعدة البشرية في أن تضمن حياة أوفر وأرغد .